



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ УКРАИНЫ
ИНСТИТУТ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
НАПН УКРАИНЫ
ДЕПАРТАМЕНТ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ
ХАРЬКОВСКОЙ ОБЛАСТНОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ
АДМИНИСТРАЦИИ

СЕВЕРО-ВОСТОЧНЫЙ НАУЧНЫЙ ЦЕНТР НАН УКРАИНЫ
И МОН УКРАИНЫ

СОЦИОЛОГИЧЕСКАЯ АССОЦИАЦИЯ УКРАИНЫ
СОВЕТ РЕКТОРОВ ХАРЬКОВСКОГО ВУЗОВСКОГО ЦЕНТРА
ХАРЬКОВСКАЯ АКАДЕМИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ХАРЬКОВСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
«НАРОДНАЯ УКРАИНСКАЯ АКАДЕМИЯ»

КАДРОВЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ

**Материалы
международной научно-практической конференции**

Информационная поддержка:

European Social Science Journal

(Европейский журнал социальных наук (Женева))

Ежедневная информационная газета «Время» (Харьков)

Теоретичний та науково-практичний часопис «Вища освіта України» (Київ)

Научно-информационный журнал «Новый коллегийум» (Харьков)

Научно-популярный ежеквартальный журнал «Университеты» (Харьков)

**Харьков
Народная украинская академия
17–18 февраля 2016 г.**

УДК 37.014.5(063)
ББК 74.04я431
К13

Редакционная коллегия:

Е. В. Астахова, д-р ист. наук (гл. ред.);
В. И. Астахова, д-р ист. наук;
Е. Г. Михайлева, д-р социол. наук;
Е. А. Подольская, д-р социол. наук;
Е. В. Батаева, д-р филос. наук

У збірнику представлено матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Кадровий потенціал сучасних освітніх систем: стан і перспективи».

Конференції такого формату й рівня, присвячені різним аспектам розвитку сучасної освіти, щорічно проводяться в Харківському гуманітарному університеті «Народна українська академія» з 1997 року (із матеріалами попередніх конференцій можна ознайомитися в репозиторії (електронній бібліотеці видань НУА – <http://dspace.nua.kharkov.ua>)).

Публікації учасників конференції (автори представляють Україну, Білорусь, Німеччину, Казахстан, Польщу, Росію, Швецію) присвячено одній із найбільш гострих проблем сучасного освітнього поля – стану й розвитку кадрового потенціалу. Розглянуто питання підготовки й перепідготовки кадрів, трансформації соціальних функцій викладача, а також причини слабкої залученості викладацького корпусу до сучасних трансформаційних процесів та можливі шляхи пом'якшення наявних суперечностей і проблем.

К13

Кадровый потенциал современных образовательных систем: состояние и перспективы : материалы междунар. науч.-практ. конф., Харьков, 18 февр. 2016 г. / М-во образования и науки Украины, Ин-т высшего образования НАПН Украины, Харьк. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад.» [и др. ; редкол.: Е. В. Астахова (гл. ред.) и др.]. – Харьков : Изд-во НУА, 2016. – 324 с.

В сборнике представлены материалы международной научно-практической конференции «Кадровый потенциал современных образовательных систем: состояние и перспективы».

Конференции подобного формата и уровня, посвященные различным аспектам развития современного образования, ежегодно проводятся в Харьковском гуманитарном университете «Народная украинская академия» с 1997 года (с материалами предыдущих конференций можно познакомиться в репозитории (электронной библиотеке изданий НУА – <http://dspace.nua.kharkov.ua>)).

Публикации участников конференции (авторы представляют Украину, Беларусь, Германию, Казахстан, Польшу, Россию, Швецию) посвящены одной из наиболее острых проблем современного образовательного поля – состоянию и развитию кадрового потенциала. Рассматриваются вопросы подготовки и переподготовки кадров, трансформации социальных функций преподавателя, причины слабой включенности преподавательского корпуса в современные трансформационные процессы и возможные пути смягчения имеющихся противоречий и проблем.

УДК 37.014.5(063)
ББК 74.04я431

© Народная украинская академия, 2016

МОНОЛОГ МЭТРА

В. С. Бакиров

ТРАНСФОРМАЦИЯ УНИВЕРСИТЕТА, ФУНКЦИЙ И СТАТУСА УНИВЕРСИТЕТСКОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Все более очевидными становятся грандиозные перемены, преобразующие мировую и национальные системы высшего образования. Хотя и с разной скоростью, они распространяются по всему миру, подводят к необходимости пересмотра государственных образовательных политик, радикальной перестройки деятельности университетов и их подразделений, и, конечно, ставят вопрос о новой роли, миссии и функциях университетских преподавателей.

Украинская высшая школа в силу своей генетической связи с советской моделью, изолированности, особенностей транзитного периода и многих других причин в меньшей степени подвержена этим процессам. Тем не менее, новые тенденции все больше проникают и в наши высшие учебные заведения, ставят на повестку дня вопрос о том, каким быть сегодня университетскому преподавателю, что и как ему делать, за что отвечать, какие задачи решать в аудитории и вне ее.

Необходимо отчетливо понимать, что предшествующая история украинского высшего образования, включая царский и советский опыт, породила особый модус функционирования высших учебных заведений, который отличался и продолжает отличаться от классических форм существования западных (как западноевропейских, так и североамериканских) университетов.

Коллапс государственного социализма привел к тому, что высшие учебные заведения стали спешно подстраиваться под шаблоны и стандарты западной организации высшего образования, перенимать устоявшиеся в ней формы деятельности, в то время, как сама западная высшая школа стала ощущать острую необходимость радикальной перестройки, осознавать неадекватность моделей высшего образования, распространившихся во второй половине XX столетия. Множество книг

и статей о «смерти», «разрушении», «гибели», «конце» университета говорят о том, что университетское экспертное сообщество пытается осмыслить грядущие изменения и определить возможные сценарии дальнейшего развития событий.

Основные тенденции, побуждающие к такому осмыслению более-менее очевидны. Это бурная «массовизация» высшего образования, стремительное возрастание количества высших учебных заведений и студентов; это резкое снижение государственной поддержки высшего образования и переключение социальных программ на другие сферы общественной жизни; это постепенная культурная реинтерпретация высшего образования, отказ от его понимания как «общественного блага» и все большее отнесение его к категории «частных благ», это «дигитальная» (цифровая) революция и бурное развитие электронных технологий обучения, это, наконец, становление и развитие «академического капитализма», заметное превращение университета в бизнес-корпорацию, подчинение всех аспектов его деятельности принципам и моделям предпринимательской структуры. Легко видеть, что углубление этих тенденций быстро ведет к прощанию с традиционным, классическим университетом, который, в идеале, занимал исключительное, привилегированное положение в обществе, мог по своему усмотрению выстраивать отношения с обществом.

Происходит не просто смена одной доминирующей модели университета на другую. Мы наблюдаем, скорее, процесс бурной дифференциации университетов и дифференциации профессиональных страт внутри университетов. Специалисты выделяют как минимум семь основных моделей университетов, выходящих сегодня на авансцену высшего образования в начале XXI века: а) *элитные университеты* со всемирно известными брендами, колоссальными финансовыми ресурсами, высочайшим престижем и репутацией; имеющие возможность привлекать самых ярких и известных специалистов; способные включать выпускников в элитные социальные сети; б) *массовые университеты*, способные обеспечить хорошее образование для растущей массы новых студентов, при адекватном соотношении «цена/качество/время», активно стремящиеся войти в сферу реальной профессиональной деятельности; в) *нишевые университеты*, пребывающие в некоторой узкой, эксклюзивной сфере подготовки специалистов, отличающиеся особым своеобразием кадрового состава, программами, образовательными подходами; г) *местные университеты*, сфокусированные преимущественно на региональных проблемах и тесном взаимодействии с локальными сообществами; е) *корпоративные университеты*, создаваемые

и поддерживаемые крупными, в том числе транснациональными корпорациями для решения своих научных, технологических и кадровых проблем; ж) *глобальные университеты*, распространяющие свою активность далеко за пределы базовой дислокации, вторгающиеся в образовательные пространства других государств; з) *виртуальные, on-line, «открытые университеты»*, широко использующие информационно-коммуникативные технологии дистанционного обучения, охватывающие сотни тысяч студентов и слушателей поверх политических и культурных границ [см.: 1].

При всех своих особенностях и отличии друг от друга все эти модели вызывают к жизни ряд новых функций преподавательской деятельности, видоизменяют роль, функции, положение, задачи университетских преподавателей. Можно попытаться указать на ряд общих особенностей, возможностей и ограничений, на которые вынуждены реагировать преподаватели, соответствующим образом перестраивая свой труд.

Все, что сегодня пишется о проблемах, судьбах, перспективах западных университетов, является для нас чрезвычайно важным, но лишь с большой мерой условности может быть распространено на наши образовательные реалии.

И, тем не менее, вызовы, возникшие перед западным университетом, пусть в преломленном виде, актуальны и для украинской высшей школы, поскольку глобализация и информатизация общественной жизни втягивает и ее в общий поток современных экономических и политических трансформаций. Речь идет как о перестройке организационных форм университетской жизни, так и о социокультурных трансформациях, о перестройке сознания, ментальности, традиционных форматов деятельности целых поколений университетской профессуры. Это невозможно сделать в одночасье, но, тем не менее, делать нужно, делать постепенно, последовательно, отдавая себе отчет в том, что и как должен делать университетский преподаватель в новых условиях.

Функции преподавателя производны от общих функций университета. Традиционный университет доинформационной эпохи был сосредоточен на: а) исследованиях, тематику и направление которых он сам выбирал, исходя из научных предпочтений самих преподавателей, которые не всегда успешно совпадали с запросами государства и экономики; б) подготовке профессиональных специалистов применительно к устойчивым структурам рынков труда, потребностям государственного управления и иным государственными задачами.

Традиционно идеальный тип деятельности преподавателя сводился к четырем основным функциям: а) исследовать тот предмет научного

познания, который его привлекает («удовлетворять собственное любопытство за государственный счет»); б) быть главным источником учебной информации, основным ее распорядителем; в) передавать это знание, а также профессиональные знания, умения и навыки студентам, г) проверять степень усвоения студентами переданных им знаний, умений и навыков. Это обязательные функции университетского преподавателя, за пределами которых он мог выполнять множество других, таких, как просветительство, публичная жизнь, популяризация научных знаний, консультирование, экспертиза и многое другое.

Но сегодня его жизнь значительно изменяется и усложняется. Он вынужден осваивать маркетинговые стратегии выхода на рынки научно-технических разработок, сосредоточиваться главным образом на исследованиях приносящих доход университету и определяющих его социальный и финансовый статус, он все меньше уделяет времени и внимания студентам, передавая эту работу аспирантам и стажерам. При этом, он превращается из свободного профессионала в «пролетария умственного труда», его трудовой статус становится неустойчивым и плохо защищенным.

Прежде всего, он утрачивает статус монопольного владельца и распорядителя знаний и информации. В информационную эпоху знания стали открытыми, информация повсеместно доступной, свободно циркулирующей. Широкое распространение Massive Open Online Courses (MOOCs) открывает студентам невиданные ранее возможности слушать on-line лекции лучших специалистов из лучших университетов практически в любой точке земного шара, снимает былое априорное интеллектуальное преимущество университетского преподавателя. Безусловно, остается открытым вопрос об эффективности дистанционного электронного обучения, о его способности вытеснить живое непосредственное общение студентов и преподавателей. Но, как кажется, остается все меньше уверенности в том, что электронное общение уступает общению непосредственному, что лекция в огромной переполненной аудитории более эффективна, чем возможность on-line услышать, увидеть, записать и по мере надобности воспроизвести выступление первоклассного специалиста, приобщающего аудиторию к последним достижениям в конкретной научной области. При этом наблюдается бурный рост информационно-коммуникативных технологий (видеоконференции, вебинары, группы в социальных сетях и множество других), позволяющих организовывать не только пассивное восприятие онлайн-курсов, но и активное дистанционное взаимодействие студентов, коллективное обсуждение материала, совместное выполнение

заданий, находясь при этом на значительных физических расстояниях друг от друга. Для новых поколений учеников и студентов замена общего физического образовательного пространства общим виртуальным пространством является естественной, и при необходимости они легко перемещаются из одного в другое.

Без активного и квалифицированного применения информационно-коммуникативные технологии (ИКТ), сегодня невозможно общаться со студентами в рамках любой университетской модели. При этом возникает огромной сложности методическая задача – как применять ИКТ не для более эффективной реализации традиционной, трансмиссионной модели обучения, а для организации проблемного, креативного преподавания, развития у студентов самостоятельного творческого мышления, способности ориентироваться в нестандартных ситуациях и отыскивать инновационные решения.

Во-вторых, изменяются не только технологии образовательной коммуникации. Изменяются сами студенты. Довольно много уже сказано о том, что «новые студенты», хлынувшие в университеты в результате массовизации высшего образования, отличаются более низким уровнем школьной подготовки и более слабой мотивацией, а также тем, что идентифицируют себя как клиентов, потребителей, «заказчиков» образовательных услуг, оплачиваемых либо налогоплательщиками, либо ими самими. В самом деле, коммерциализация высшего образования, соревнование за студентов как за источник университетского финансирования утверждает так называемую «клиентоцентрическую модель» университетской подготовки, подталкивает университеты к тому, чтобы облегчать, делать более развлекательным и комфортным процесс обучения.

Но нужно видеть еще один очень важный глобальный тренд. Современное студенчество превращается в глобальную и интернациональную социальную силу, интеллектуальный потенциал которой не находит в современном мире достойного и полноценного применения. Дипломированные специалисты, в огромных количествах выходят на рынки труда, на которых они не находят достойной работы с достойной оплатой. Безработица, социальная несправедливость, отсутствие «социальных лифтов» политизируют, демократизируют, а то и радикализируют сознание студентов, которые из лояльных «сосудов для заполнения знаниями» все больше превращаются в активных и требовательных субъектов учебного процесса, предъявляющих собственные требования к его содержанию и форме, прибегающих при необходимости к разного рода акциям давления и протеста.

На повестку дня университетской жизни выходит огромной важности задача: интеграции образовательного процесса с трудоустройством студентов. Еще не так давно, университет мог считать, что его роль в этом плане ограничивается обеспечением высокого качества подготовки, а дальнейшая профессиональная судьба выпускника – дело его личной удачи и личной ответственности, Сегодня этот подход совершенно неприемлем. В условиях возрастающей стоимости образования, перекладывания ее на плечи студентов и родителей, девальвации дипломов и ученых степеней университеты должны искать максимально эффективные формы соединения образовательной работы с потребностями реальных и потенциальных рынков труда. Университетский преподаватель должен глубоко понимать, чувствовать и предвидеть тенденции местных и глобальных рынков труда, строить учебные программы таким образом, чтобы компетентности выпускников органично сочетались с потребностями экономики, вписывались в их нынешнюю и будущую динамику, делать все, чтобы профессиональная подготовка специалиста позволяла ему успешно искать, находить и создавать новые рабочие места, реализовывать свои жизненные планы и приоритеты. Уже недостаточно снабжать студентов и выпускников информацией о рабочих местах, учить их технологиям самопрезентации и т. п. Содействие трудоустройству выходит из специализированных университетских офисов и становится универсальной функцией деятельности каждого преподавателя, соединяющей компетентности специалиста с потребностями реальных и потенциальных секторов экономики.

Отсюда вытекает такая функция современного университетского преподавателя, как постоянная перестройка, адаптация и изменение учебных программ, курсов, содержания учебного материала. Оставаясь в рамках обязательных стандартов, которые должны быть максимально широкими и по-возможности рамочными, необходимо, в то же время, постоянно вести работу по приспособлению лучших мировых курсов (становящихся доступными для всех студентов) к конкретным местным ситуациям и условиям, к особенностям региональных экономик, к сиюминутной и ожидаемой конъюнктуре социально-экономического, промышленного развития. Сверхзадача университетского преподавателя – увидеть место своих курсов в общей динамичной картине развития поля применения компетентностей выпускников, помогать студентам строить и корректировать индивидуализированные образовательные дискурсы, необходимые для успешной интеграции в экономические и иные реалии информационного общества.

Все это существенно перестраивает формы взаимодействия

преподавателя и студентов. Аудитория превращается из площадки трансляции готовой информации в центр постановки задач и обсуждения путей их решения. Студенты становятся активными участниками интеллектуального взаимодействия, центр тяжести педагогического общения перемещается в сторону самостоятельной работы. Изменяется роль лекций, которые во многих университетах отходят на задний план, оставляя студентам время для самостоятельной работы, решения проблем, обозначенных на лекции, общения с преподавателями посредством различных электронных технологий, электронной почты, платформ дистанционного обучения, скайпа, виртуальных конференций и пр.

Не хочется повторять банальные вещи, но всем нам нужно осознать, что наступает время принципиально иной университетской педагогики. Педагогика «запоминания» сменяется педагогикой «открытия». Студентам придется не тренировать память, а развивать способности аналитического и эвристического мышления, поиска принципиально новых решений и подходов к постоянно меняющимся проблемным ситуациям профессиональной деятельности. Неимоверно возрастают роль и значение самостоятельной учебной работы студентов, их самообразования. Вряд ли это приведет к исчезновению университетов, дипломов, к отпадению потребности в преподавателях. Эффективное самообразование должно быть хорошо организовано, его намного сложнее организовать, чем образование и, поэтому, преподаватель будет нужен всегда. Но это будет преподаватель, работающий совершенно по-другому. Из ментора и глашатая он превращается в советника, консультанта, в идеале, в наставника. В этой связи возрастает интерес к проблеме живого непосредственного общения преподавателя и студента. Преподаватель должен видеть и развивать в студенте творческую личность, помогать ему разглядеть и почувствовать то, что тот не найдет ни в книгах, ни в электронных ресурсах а именно способность нестандартно мыслить, ориентироваться в океане информации, соединять знание с реальными проблемами практики и вообще всей сложности современной жизни.

Необходимость радикального переноса акцентов в деятельности университетского преподавателя на креативное сотворчество со студентами, на воспитание у них социальной, гражданской и нравственной ответственности, вступает, однако, в глубочайшее противоречие с мощным глобальным трендом коммерциализации высшего образования. Внушительное и практически повсеместное сокращение программ государственного финансирования высшего образования является в западном мире следствием очевидного кризиса модели «социального

государства», «государства всеобщего благоденствия»), а в постсоветских странах (за некоторыми исключениями) – результатом экономических трудностей и непонимания социальных функций высшей школы. Финансирование университетов под лозунгами расширения их автономии возлагается на сами университеты, которым предложено самостоятельно находить деньги для исследований и образования. Это означает радикальный разрыв с вековой традицией интерпретации высшего образования как «общественного блага» и отнесения его к области «частных интересов», превращения в совокупность товаров и услуг, оплачиваемых так же, как и другие товары и услуги, подпадаемых под «Генеральное соглашение о торговле услугами» и другие международные документы о свободе торговли.

Фактически речь идет о смене общей парадигмы высшего образования. Вместо *гуманистической* парадигмы, трактующей высшее образование как право человека обогащать себя высшими интеллектуальными достижениями человечества и ставить их на службу социальному прогрессу, легитимизируется парадигма *экономическая*, трактующая высшее образование как сферу инвестиций, приносящих дополнительный доход, финансовые дивиденды и иные бонусы.

Доказанная зависимость между уровнем и качеством высшего образования страны и ее экономическим ростом возводится во главу угла и рассматривается как главное основание государственных образовательных политик. Университет в этом плане трактуется по аналогии с коммерческим предприятием, бизнес-корпорацией и призывается к максимально полному следованию логике бизнеса в своей научной и образовательной деятельности. Отсюда прямой путь к коммерциализации отношений преподавателей и студентов, к росту и доминированию университетского менеджмента, к выхолащиванию из университетской жизни всего, что не способствует экономической эффективности, т.е. прибыльности.

Это повлекло за собой сильный крен университетов в сторону научного обслуживания бизнеса, переноса центра тяжести на оплачиваемые заказные исследования, которым посвящают основное время ведущие профессора, поскольку от их научной активности зависит их статус и благосостояние. Это выхолащивает из университетской жизни все, что мало связано с прикладными задачами, тем более с сохранением и развитием социально-гуманитарного знания. Это технократизирует университетский этос и, в конечном счете, ослабляет моральные и духовные измерения общественной жизни. Однако, в современном нестабильном, перенасыщенном рисками и угрозами мире как никогда

ранее обостряется необходимость воспитания у людей потребности служить общему благу, сохранять фундаментальные человеческие ценности, заботиться о нынешних и будущих поколениях. Отказ университетов от этой миссии не могут восполнить никакие другие социальные институты. Коммерциализация университетской жизни находится в антагонистическом противоречии с формированием у молодых людей не просто креативного мышления, но креативного мышления гуманистической направленности.

Университетский преподаватель оказывается перед сложной задачей – как, уступая императивам коммерциализации сохранять в преподавании гуманистические ценности, противостоять тем самым их девальвации в современном мире.

Второе разрушительное следствие коммерциализации – постепенное разрушение стабильности и независимости профессионального статуса университетского преподавателя. Все больше и больше экспертов обращают внимание на несколько очевидных губительных для традиционной университетской жизни последствий превращения университета в подобие бизнес-корпорации. Прежде всего это реализация необходимого для успешной корпорации принципа сокращения издержек, прежде всего за счет снижения стоимости рабочей силы. Даже в американских университетах, где действует принцип пожизненного найма (теньюры) и многие профессора чувствуют себя материально обеспеченными и социально защищенными, заметен рост количества преподавателей, юридический трудовой статус которых весьма неустойчив и, соответственно, невысокой является оплата труда. Это касается преподавателей, нанимаемых для чтения отдельных курсов, аспирантов, активно привлекаемых к занятиям и получающих часто символическую плату за свой труд. Речь идет о растущих слоях университетского *прекариата*, преподавателей, легко нанимаемых и легко увольняемых, боящихся потерять даже такую работу и согласных на незначительную оплату. Н. Хомски так комментирует эту ситуацию: корпоративная бизнес-модель, направлена на сокращение затрат на рабочую силу и повышение ее трудового рабства. Переход университетов в рамках общего нелиберального наступления на бизнес-модель означает, что собственники, попечители хотят снижать затраты на труд преподавателей и делать этот труд послушным и покорным. Удобнее всего это сделать, используя временный найм, используя временных наемных работников.

Как мы видим, трансформация университета необходимо влечет за собой глубокую трансформацию функционального содержания

профессии университетского преподавателя. Он должен усваивать целый ряд принципиально новых функций, дидактических технологий, форм коммуникации со студентами и с университетской администрацией и внешним миром, искать ответы на множество новых вызовов, сложнейшим из которых является сохранение гуманистической направленности университетской подготовки в условиях неумолимо усиливающейся коммерциализации высшего образования, изменяющей не только содержание его труда, но и его социально-экономический статус.

Литература

1. Барбер М. Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция / М. Барбер, К. Доннелли, С. Ризви // Вопросы образования. – 2013. – № 3. – С. 159–205.

2. Chomsky N. How America's Great University System Is Being Destroyed / Noam Chomsky // CounterPunch. – 2014. – February 28.

ВЫСТУПЛЕНИЯ ЭКСПЕРТОВ

Е. В. Астахова

«СИНДРОМ СОПРОТИВЛЕНИЯ» ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО КОРПУСА – НОВЫЙ ВЫЗОВ РЕФОРМАМ

«Для университетов всего мира наступила тревожная эпоха. И конца ей не видно. По мере того, как в последней четверти XX века перед ними возникали все новые и новые трудности, высшее образование утратило всякую устойчивость, которой оно некогда обладало. Поскольку запросы будут вряд ли снижаться, возвращение к некоему устойчивому состоянию вряд ли возможно» [1, с. 11–12].

По А. Д. Тойнби, развитие любого общества происходит по правилу «Вызов–и–Ответ»: «Вызов побуждает к росту. Ответом на вызов общество решает вставшую перед ним задачу, чем переводит себя в более высокое и более совершенное, с точки зрения усложнения структуры, состояние» [2, с. 19]. Если данное общество не способно дать адекватный ответ на вызов истории, оно деградирует и может погибнуть.

Другими словами, у современной системы образования (и, в первую очередь, университетского) нет иного выхода, нежели в условиях постоянно меняющихся вызовов постоянно искать (и находить) новые варианты ответов.

Хорошо известно, что жалобы на качество образования так же стары, как и сам мир. Другое дело, что есть периоды, когда критика становится предельно острой и общество вынуждено реагировать, реформируя образовательную систему в соответствии с потребностями времени. Нет необходимости доказывать, что сегодня наступило именно такое время. Хотя, справедливости ради, стоит признать, что реформирование стало уже величиной постоянной.

Таким же аксиомным выглядит и утверждение об отставании преподавательского корпуса от проводимых реформ и от современных образовательных трендов. Констатация тревожная, но объяснимая. Чего не скажешь об утверждении относительно саботирования реформ преподавательским корпусом. Здесь, представляется, во многом кроется угроза реализации трансформаций. Ведь без осознанной включенности

преподавателей в проводимые изменения они попросту не могут произойти, их некому воплощать в действительность.

Конечно, некая консервативность преподавателей не просто объяснима и понятна. Она – характерная черта, с учетом, конечно, специфических особенностей, любой современной образовательной системы [3].

Иное дело, что на постсоветском пространстве в целом и в отечественной системе образования в частности, это сопротивление приобретает некий характер саботирования. Что-то из серии: «Все пройдет, пройдет и это». Осознанная невключенность и отсутствие социальной активности.

Даже в первом приближении к проблеме становится понятно, что такое «тихое саботирование» превращается в непреодолимый барьер для реформирования.

Преподаватель – профессия массовая. Резкие движения здесь и не желательны и, надо признать, практически невозможны.

В обстановке сверхбыстрых изменений разумно быть хотя бы на шаг впереди, если не спрогнозировать то, как минимум, правильно оценить ситуацию. И опираться при этом, желательно, на новые источники и литературу (как и на статистику), отражающую реальное положение дел. В противном случае можно легко опоздать с постановкой отдельных проблем [4, с. 25], касающихся состояния, тенденций развития преподавательской корпорации. Тем более, что в современных условиях университетам чем дальше, тем больше приходится рассчитывать на себя, самостоятельно направлять свое развитие и искать ответы на возникающие многочисленные вызовы. Традиционная опора на государство, привычный патронаж уходят в прошлое, а, значит, анализ кадровой составляющей, выработка кадровой политики, организация кадровой работы, во многом, ложатся на плечи самих учебных заведений. Как, впрочем, и риски, связанные с такой высокой долей самостоятельности и автономности.

Конечно, обойти вниманием вопрос: «Кто виноват?» соблазнительно, ведь проблема консерватизма преподавательского корпуса – это, как уже подчеркивалось, головная боль большинства образовательных систем. Однако попытаться, хотя бы в общих чертах, прояснить ситуацию на отечественном образовательном поле, все же, представляется, стоит. Ибо у нас проблема саботирования реформ приобрела угрожающий характер.

Сразу хотелось бы уточнить: прилагательное «угрожающий» не несет

на себе негативную нагрузку. Скорее это сигнал о высокой степени остроты и важности. Есть сложности, они очевидны. Следовательно, логично было бы посмотреть причины их породившие. И попытаться, по возможности, либо учесть их, либо смягчить воздействие.

Конечно, мы часто апеллируем к нашему историческому прошлому, порой излишне «нагружая» его связями с происходящим сегодня. Однако понять процессы, протекающие в образовательной системе, без обращения к ее генезису, едва ли возможно.

Первое, на что в этом плане хотелось бы обратить внимание, это совершенно разная природа происхождения университета в Западной Европе и в Российской империи, где идея университета осуществлялась «сверху вниз», как бы насаждалась, первоначально, административно-бюрократически, а уж потом начинала опираться на общественную потребность. Отсюда, во многом, иная система взаимоотношений между властью и университетом, наличие зависимости и иная культура взаимоотношений с профессорским сообществом.

Глубоко и несколько непривычно интересно особенности процесса становления «профессорской гильдии» описаны в монографии Вишленковой Е., Галиуллиной Р. и Ильиной К. «Русские профессора. Университетская корпоративность или профессиональная солидарность» [5], где авторы подчеркивают: «...отсутствие в Российской империи общественной потребности в высшем образовании делало верховную власть единственным гарантом существования университета. Поэтому... профессора отчетливо понимали, что без финансовых, административных и идеологических инвестиций правительства университет в России существовать не может».

В условиях полной зависимости от намерений, усилий, возможностей и интересов политической власти университетские корпорации выражали ей свою преданность и благодарность, смиряясь с государственным контролем над учебным процессом, доказывали чиновникам государственную пользу собственных научных занятий, мечтали о поощрениях и «получении правительственных заказов на исследования» [5, с. 21–22].

Не абсолютизируя процитированный отрывок, все же, хотелось бы обратить внимание на тот факт, что изначально складывание профессорской корпорации шло по другому, нежели в Европе, сценарию. Отсюда, во многом, иные традиции взаимоотношений власти и университетской профессуры. За два с лишним столетия ситуация изменялась многократно. Но исторические корни явления нельзя не учитывать.

Эти и другие «унаследованные обстоятельства» [6] необходимо

преодолеть. Не отрицать или очернять. Понять, признать, учесть и преодолеть.

К числу субъективных «тормозящих» факторов можно отнести значительную эмоциональную и информационную перегрузку отечественного преподавателя.

С одной стороны, политические и социально-экономические потрясения последнего десятилетия снова реанимировали известную концепцию о «наркотизирующей дисфункции» (Мертон Р.К. и Лазарсфельда П.), в соответствии с которой под давлением определенных обстоятельств у человека происходит утрата способности к восприятию информации, наступает апатия. Потребление информации требует так много времени и эмоций, что на реальную деятельность их уже не остается [7].

С другой стороны, информационный вал настолько мощен, что невозможно поспевать за ним включает своеобразный «защитный барьер», человек перестает участвовать в этой гонке и «отключается» [8]. Для преподавателей, переживающих эпоху смены информационных источников и своей роли в организации процесса обучения это серьезная причина непрекращающегося стресса.

С ней перекликается еще одна, во многом поясняющая скорость углубления социокультурного разрыва между субъектами образовательного процесса. Речь идет о том, что преподавательский корпус еще не успел полностью адаптироваться к поколению 1980–2000-х («Дети, рожденные в цифре»), которые четко разграничивают активность на оффлайн и онлайн. Погружение в цифровую среду для них совершенно естественно, обучение технологиям и адаптация происходят практически интуитивно).

А на пороге вузовской аудитории уже находятся те, кто рожден в 2000-х («Дети, рожденные в цифре»), для которых построение личных и профессиональных отношений будет реализоваться в основном посредством социальных сетей, виртуальных миров и онлайн игровых платформ).

Все это, в свою очередь, требует перестройки уже не методики обучения и подбора образовательных технологий, а смены методологии существования университетского мира.

Принятие такой данности – процесс времязатратный и психологически весьма дискомфортный. И этого нельзя не учитывать, анализируя состояние современного университетского преподавателя.

Нельзя не коснуться еще одной причины формирования «синдрома сопротивления». Она, во многом, очередной «ключ к пониманию».

Ситуация, сложившаяся с «закреплением» в системе отечественного образования далеко не лучших преподавателей, описана еще в 2007 г. ректором НИУ ВШЭ Я. Кузьминовым [9], который отмечал, что в результате длительного недофинансирования система проходит две стадии адаптации. На второй, которая наступает примерно через 15 лет, происходит замена старых работников новыми. «Новые профессионалы в своей массе рекрутируются из людей, согласных на более низкий доход и статус, чем их предшественники... Достигается новое равновесие – сниженный уровень претензий и сниженное качество... Общество должно не замечать, что все меняется» [9, с. 11].

Недофинансирование особо опасно еще и тем, что вернуться к прежнему положению простым увеличением финансирования уже нельзя. Новые профессионалы оказываются просто не готовыми работать лучше ни в отношении качества, ни в отношении морали. Вытеснить их из занимаемой сферы, заменить более амбициозными и ответственными работниками – задача сложная сама по себе, а в комбинации с повышением оплаты (что является необходимым условием восстановления нормального положения дел) практически неразрешимая [9, с. 11].

Все это, в совокупности, создает серьезный барьер на пути трансформации образовательных институтов.

Более того, современное образовательное поле формируется таким образом, что роль именно преподавателя возрастает многократно. Происходит ярко выраженная персонализация процессов. Можно предположить, что увеличивается зависимость не преподавателя от университета, а университета от преподавателя. Специалисты хорошо знают, что в рейтингах все чаще конкурируют не сами университеты, а дисциплины, программы, отдельные курсы и преподаватели [4].

При этом на ключевые позиции очень быстро выдвинулся фактор коллективной деятельности профессорско-преподавательского состава. Он – в значительной степени – являет собой основу феномена трансформации, ибо реформы могут стать успешными в случае объединения большого числа людей. Только при такой раскладке возможны адаптивные изменения.

Если преподаватели остаются равнодушными к предлагаемым изменениям и, более того, саботируют их, то университеты обречены жить по-старому.

Есть смысл снова обратиться к Бертону Р. Кларку, который небезосновательно считает, что «трансформационная работа должна

вестись на локальном уровне, в самом университете. И длиться она может годами и даже десятилетиями» [1, с. 23–26].

Для наших преподавателей, представляется, сегодня крайне важна социальная активность, развиваемая через восстановление социального доверия. Но эта характеристика не возникает сама по себе, на нее нужно постоянно нарабатывать. И, опять же, процесс формирования социальной активности (а не ее имитации) длителен и многоаспектен. Преподаватель должен поверить, что от него реально что-то зависит, он может на что-то повлиять, он – часть «происходящей действительности». Без специальных институций, позволяющих реально включать преподавателя в организацию изменений, все усилия останутся, по определению М. Мамардашвили [10], лишь «знаковыми действиями» не более.

Преподавательский корпус будет реально меняться только при наличии реальной же необходимости, если под последней понимать определенным способом интегрированные условия, причины и основы. Где условия – это явления среды, воздействующие пассивно. Причины – те же явления среды, но действующие активно, изменяя феномен. Основа – явления среды, кардинально меняющие суть феномена. И только в этом случае можно рассчитывать на появление следствия – той самой необходимости, которая становится результирующей условий, причин и основ. Но это уже о превращении теории в методологию.

В сложных, неопределенных условиях, которые существуют повсеместно, никто не может с уверенностью сказать, что ждет преподавательский корпус и университеты в целом даже в ближайшей перспективе.

Что же в этом случае делать? «Учиться постоянно экспериментирова.

Необходимо широкое экспериментирование, позволяющее нащупать пути в будущее. Необходимо извлекать уроки из попыток обновления... университетов» [1, с. 11–12].

Можно только присоединиться к такому выводу Бертона Р. Кларка.

Литература

1. Кларк Бертон Р. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации / Бертон Р. Кларк ; пер. с англ. Артема Смирнова ; [Гос. ун-т – Высш. шк. экономики]. – М. : Издат. дом Высш. шк. экономики, 2011. – 238 с.
2. Губанов Н. Н. Вызов Аполлона как стимул развития образования / Н. Н. Губанов // Alma mater (Вестн. высш. шк.). – 2014. – № 5. – С. 19–23.
3. Онлайн-обучение: как оно меняет структуру образования

и экономику университета : Открытая дискуссия Я. И. Кузьминов – М. Карной // *Вопр. образования.* – 2015. – № 3. – С. 8–43.

4. Глинский А. В. Статистика против мифологии в сфере образования / А. В. Глинский, О. А. Донских, Е. В. Макаридина // *Alma mater (Вестн. высш. шк.).* – 2011. – № 6. – С. 25–31.

5. Вишленкова Е. Русские профессора. Университетская корпоративность или профессиональная солидарность / Вишленкова Е., Галиуллина Р., Ильина К. – М. : Новое литератур. обозрение, 2012. – 656 с.

6. Массовое высшее образование. Триумф БРИК? / М. Карной, П. Лоялка, М. Добрякова и др. ; пер. с англ. : М. Добрякова, Л. Пирожкова ; [Гос. ун-т – Высш. шк. экономики]. – М. : Издат. дом ВШЭ, 2014. – 526 с.

7. Лазарсфельд П. Массовая коммуникация, массовые вкусы и организованное социальное действие П. Лазарсфельд, Р. Мертон // *Хрестоматия по курсу «Социология массовых коммуникаций» : для студентов, обучающихся по специальности 7.040201 и 8.040201 – Социология / Нар. укр. акад., [каф. социологии ; авт.-сост. О. А. Филиппова].* – Харьков, 2008. – С. 23–32.

8. Еляков А. Д. Информационная перегрузка людей / Анатолий Дмитриевич Еляков // *Социол. исслед.* – 2005. – № 5. – С. 114–120.

9. Кузьминов Я. И. Наши университеты / Я. И. Кузьминов // *Высш. образование сегодня.* – 2007. – № 10. – С. 8–15.

10. Щербенко Э. Мераб Мамардашвили. Цена простых вещей / Э. Щербенко // *День.* – 1999. – 16 янв.

В. П. Семиноженко

СУЧАСНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ НОВИХ СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

В світовій економіці останнім часом завершився структурний перерозподіл – концентрація капіталів, ідей та особистостей змістилась з індустріального сектору в сегмент так званої знання-інтенсивної економіки, де головним ресурсом стають знання та інформація, а однією з базових галузей – освіта і наука. В цих умовах економічне середовище стає дедалі більш гнучким та креативним, крім технологічних укладів відбувається зміна ціннісних установок, все вагомішу роль відіграє «людський капітал».

Освіченість громадян – один з ключових критеріїв, за якими оцінюють якість життя нації. Чим вищий рівень життя в країні, тим більше в ній освічених висококваліфікованих фахівців. Але справедлива й зворотна залежність – саме рівень освіченості і є сьогодні тим визначальним чинником державного успіху, ресурсом соціального прогресу та інструментом реалізації національних інтересів на міжнародній арені.

Тож освіта кардинально змінила свої функції та суспільне значення – вона визначає не лише інтелектуальний рівень особистості, а й її матеріальний стан, соціальний статус, професійні амбіції, духовний світ, врешті-решт – сам спосіб життя. Вона вже перестала бути лише технологією передачі знань від однієї людини до іншої. Вона стала не тільки засобом поширення життєвих практик, набутого досвіду і світоглядних уявлень, а й високорентабельною і інвестиційно привабливою галуззю економіки.

Ось чому на сьогоднішній день більшість експертів єдині в тому, що в найближчий час головним світовим дефіцитним ресурсом стане саме високоякісний людський капітал.

А оскільки в умовах трансформації глобальної економічної системи на ринку ідей та знань виграватимуть саме ті країни, які орієнтуватимуться на безперервні нововведення та інновації передусім в сфері освіти, то для того, щоб гідно витримувати конкуренцію, Україні слід модернізувати існуючу систему освіти, яка стрімко втрачає конкурентні переваги.

В Україні відбувається «відтік» підготовлених висококваліфікованих кадрів за кордон, українські ВНЗ у міжнародних рейтингах займають дуже низькі позиції, зменшується ефективність використання виділених державою на навчання студентів і школярів бюджетних коштів, збільшується кількість українських студентів, які обирають для навчання іноземні навчальні заклади (на сьогодні за кордоном навчаються понад 60 тис. українських студентів). За даними Національного фонду фундаментальних досліджень США впродовж останніх років вища освіта та наука України, за сукупними показниками, перемістилися з 32-го на 40-е місце у світі.

Гострою проблемою також є те, що наявний рівень бюджетного фінансування освітньої сфери позбавлений інвестиційного характеру і не забезпечує надійного розвитку та модернізації системи освіти. Майже 55% української освіти фінансується за рахунок приватних коштів і лише понад 1% – за рахунок фінансових ресурсів промислових підприємств, що вказує на вкрай низький рівень попиту реального сектору економіки на освітянські послуги [1].

Так, майже кожний ВНЗ України має договори про науково-технічне співробітництво, спільні кафедри, центри або отримує у безкоштовне користування обладнання для навчання студентів, однак прикладів прямого замовлення на підготовку студентів з певного напрямку, яке б повністю фінансувалося підприємствами, зовсім не багато.

Головна проблема полягає в розірваності освітнього процесу. Тобто освіта сьогодні погано справляється зі своїм головним завданням щодо насичення економіки достатньою кількістю кадрів потрібної кваліфікації і спеціалізації. Існує величезний розрив між освітою і економікою, вони не збігаються на рівні попиту і пропозиції. Вузи випускають в надлишку незатребуваних ринком фахівців і недостатньо тих професій, які буквально завтра визначатимуть обличчя нової економіки.

В Україні серед економічно активного населення у віці 15–70 років повну вищу освіту мали: у 2005 р. – 21%, у 2010 р. – 25,8%, у 2013 р. – 27,8% [2], що є недостатнім для активізації масштабних інвестиційно-інноваційних проєктів в країні. Очевидно, що утворилася велика кадрова «ніша», яку має заповнити система вищої освіти, здатна підготувати висококваліфікованих фахівців і поповнити кадровий резерв, що стане підґрунтям для нарощування інтелектуального потенціалу.

Зрозуміло, що в нинішніх умовах, коли національна економіка потребує глибокої модернізації, вкладати кошти в освіту, що дасть ефект як мінімум через 10 років, з точки зору урядовців нерационально, але з огляду на стратегічні національні інтереси, інвестиції у високоякісний людський капітал не менш важливі ніж в суто індустріальні проєкти [3].

Першим кроком в цьому напрямку має стати модернізація всієї освітньої системи. На даний час можуть розглядатись лише три ефективні стратегії такої модернізації: експансія державного сектора освіти, комерціалізація державного сектора і розвиток приватного сектора.

Україна, внаслідок виділення бюджетних коштів на розвиток освітньої системи за залишковим принципом, обрала другий шлях. Однак із високим ступенем ймовірності можна стверджувати, що внаслідок того становища, яке Україна займає в світових потоках капіталу, робочої сили та інтелектуального потенціалу, комерціалізація державного сектора освітньої системи не тільки не розв'яже вищезазначених проблем, а й призведе до виникнення нових (наприклад, до прагнення державних навчальних закладів, велика частина доходів яких буде формуватися за рахунок плати за навчання, вийти з-під контролю держави).

Щоб розв'язати цю проблему і забезпечити достойне конкурентне майбутнє, особливо, в умовах адаптації до ринків ЄС, на яких Україна

має досить вразливі позиції, необхідно визначитись із вибором стратегії розвитку країни на найближчі 10 років, виходячи з принципу пріоритетності національних інтересів. Це потребує визначення базових «точок росту», однією з яких має стати інтенсифікація розвитку державного сектора освіти, для чого необхідно визнати розвиток освітньої системи пріоритетом бюджетної політики держави. Це дасть можливість у стислі терміни наростити кількість і якість кадрового потенціалу української освітньої системи, закласти основи для інноваційного розвитку економіки, зміцнити національну (в т.ч. інтелектуальну та інформаційну) безпеку і підвищити суб'єктність України на світовій арені.

Література

1. Ревак І. О. Вища освіта в структурі інтелектуального потенціалу України: стан та перспективи розвитку / І. О. Ревак // Проблеми економіки. – 2014. – № 4. – С. 136.

2. Результати вибіркового обстеження населення (домогосподарств) з питань економічної активності [Електронний ресурс] / Державна служба статистики України. – Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua/>.

3. Аузан А. Украине нужны болезненные реформы. И тут важно не допустить новой революции [Електронний ресурс] / А. Аузан // Українська правда. – Режим доступу: <http://www.pravda.com.ua/rus/articles/2014/11/18/7044609/>.

С. И. Посохов

ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИЙ СОСТАВ ХАРЬКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX вв.: ПОПЫТКА АКТУАЛИЗАЦИИ ИСТОРИЧЕСКОГО ОПЫТА

Гибель или упадок высшей школы есть национальное несчастье, так как подрывается одна из основных ячеек существования нации [1, с. 179].

В. И. Вернадский

Проблема актуализации исторического опыта не нова, но в последнее время все чаще можно услышать известные слова Гегеля: «история учит лишь тому, что она никогда ничему не научила». Однако, сразу заметим,

что результаты обучения зависят не только от учителя, но и от ученика: кто не хочет учиться, того трудно научить... В полной мере сказанное относится и к использованию исторического опыта в сфере образования. В настоящее время очевидное предпочтение отдается заимствованию чужого опыта, нежели анализу своего. Такая стратегия приводит к нивелированию роли традиции и усилению бюрократической регламентации.

Препятствием на пути использования исторического опыта зачастую служат различные мифы, которые возникли в определенное время и закрепились в общественном сознании. В частности, такими мифами изобилует история университетов Российской империи.

Несмотря на то, что нас отделяет от того времени промежуток в 100–150 лет, как это не странно, в ряде случаев, на наш взгляд, вполне уместно говорить об анализе и использовании исторического опыта университетов Российской империи для решения ряда нынешних проблем. Впрочем, для того, чтобы убедиться в актуальности такого материала достаточно прочесть некоторые работы, например, Н. И. Пирогова. Они читаются так, будто были написаны вчера...

Назовем некоторые из «мифов» и попробуем актуализировать имеющийся опыт, большей частью на примерах из истории Харьковского университета второй половины XIX – начала XX вв.

1. Система управления.

В литературе широко распространено мнение о бюрократическом характере системы управления университетами в Российской империи. И для такого мнения есть основания. Однако в этой системе было немало и того, что может быть весьма интересным сегодня. В частности, обращу внимание на то, что во второй половине XIX – начале XX вв. устоявшейся была определенная процедура принятия более-менее существенных для университетов решений. В результате был известен инициатор перемен, у университетов была возможность высказать мнение по тому или иному поводу, а затем и отстаивать свое мнение в министерстве. К сожалению, сегодня мы часто имеем решения, которые «надо выполнять», но сложно сказать, кто несет персональную ответственность за их появление, чем мотивированы соответствующие перемены. На наш взгляд, следовало бы внимательнее отнестись и к феномену учебного округа. Такая единица управления позволяла университету быть центром региональной образовательной системы, влиять на образовательные процессы в регионе. Даже фигура попечителя учебного округа при более пристальном рассмотрении не выглядит такой одиозной, как о том принято считать.

2. Финансы и штаты.

Традиционно авторы писали о недостаточном финансировании российских университетов. Соответственно, сложилось представление, что университеты вынуждены были постоянно просить средства на свое содержание у правительства. Это не совсем так. Прежде всего, обратим внимание на то, что университеты Российской империи в соответствии с уставами получали стабильную штатную структуру и финансирование. И штаты, и штатная сумма не пересматривались в зависимости от настроений министра или количества студентов (к слову, в среднем на 1 преподавателя на конец XIX в. приходилось 13 студентов) [2, с. 208]. Столичные и провинциальные университеты Российской империи имели схожие штаты и финансовую поддержку со стороны государства. Имеется в виду, что штатные суммы были примерно одинаковы. Согласитесь, что нынешняя ситуация, когда финансирование ежегодно пересматривается, не создает основы для стабильного развития. Не меньший вред для развития современного высшего образования в Украине имеют игры с госзаказом и постоянная угроза сокращений и реструктуризации. Заметим также, что тогда университеты имели ряд финансовых и правовых льгот.

3. Статус и материальное положение преподавателей.

Конечно, преподавателей тогда было значительно меньше. Преподаватели имели достаточно высокий статус в обществе. Отчасти этому способствовала система прав и привилегий, а также чинов и система выслуги лет. Уже обладатель степени «магистр» получал личное дворянство. Не удивительно, что большинство университетских преподавателей были дворянами (в том числе и по происхождению). Однако из всех преподавателей Харьковского университета только у четырех была земельная собственность (в т. ч. у одного благодаря женьбе) [5, с. 186]. Таким образом, вопрос о принадлежности профессоров к господствующим классам, о чем также ранее неоднократно писали, требует корректировки. Наряду с этим, обратим внимание на материальное состояние профессора. Хотя в дореволюционной литературе, да и позже, нередко можно встретить сетования по поводу материальных возможностей профессора университета, анализ цифр позволяет внести уточнения и в этом случае. Материальное положение (и отношение) позволяли профессорам вести соответствующий образ жизни, чтобы претендовать на статус носителя символического капитала. К слову, отмечу, что Устав 1863 г. ликвидировал различия в зарплате преподавателей столичных и провинциальных университетов. Стимулировала работу преподавателей университетов система пенсионного обеспече-

ния. Считается, что эта система привела к тому, что среди преподавателей были в основном лица преклонного возраста. Это также не соответствует действительности. Безусловно, и в то время актуальной была проблема ротации кадров, но тогда же были предложены способы ее решения.

4. Учебная работа и этапы «ученой карьеры» преподавателя.

Исследователи неоднократно отмечали, что успехи университетов Российской империи в развитии науки и образования обеспечивались перенапряжением сил преподавателей [5, с. 45]. Однако, если ознакомиться с Уставом 1884 г., то становится очевидным, что для профессора обычной была 6-часовая недельная норма [4, с. 13]. Профессор мог за дополнительную половину оклада исправлять должность по вакантной кафедре, но не более одного года.

Широкий спектр преподаваемых предметов (в основном спецкурсы) обеспечивался благодаря институту приват-доцентов. И на этом следует сделать особый акцент, поскольку этот опыт нам представляется ценным. Хотя увеличению количества приват-доцентов мешали ограниченность помещений и средств, однако именно они становились надежным резервом для формирования сверхштатных преподавателей. Так, если на 1 января 1884 г. в Харьковском университете было всего 4 приват-доцента, то через 10 лет их было почти 50 (большая часть преподавала на медицинском факультете) [3, с. 273], а в 1916 – 76¹.

Проблема состава ученых степеней (магистр-доктор) оставалась дискуссионной вплоть до 1917 г. В частности, критиковалось то, что подготовка диссертаций требовала очень больших усилий и времени. К слову, отмечу, что зарубежные дипломы об образовании не признавались в России. Очевидно, что требования к обладателям ученых степеней были на порядок выше, нежели за границей. Недостаток докторов наук на должности ординарных профессоров (а это была обязательная норма) стала казаться «вечной» проблемой.

Отметим также, что во второй половине XIX в. были созданы достаточно благоприятные условия для прохождения стажировок в зарубежных университетах. Особенно приветствовались такие «научные командировки» в период «подготовки к профессорскому званию». Хотя каждый университет сам стремился обеспечить себя кадрами, однако активно происходил и обмен кадрами между университетами. В частности, в Харьковском университете в конце XIX в. лишь 43% преподавателей были его же выпускниками [5, с. 182]. Вполне

¹ Столичные университеты на порядок опережали провинциальные: в СПб ун-те в 1912 г. – 163, в Московском – 193 приват-доцента.

очевидно, что демократизация и профессионализм вытесняли сословность и консерватизм из университетской среды.

Подводя краткий итог, заметим, что более устойчивыми являются те образовательные формы, которые имеют глубокие корни. Система образования по своей природе базируется на традициях. Их игнорирование ведет либо к дестабилизации системы, либо к бюрократизации (когда стабильность пытаются обеспечить посредством регламентации). Последнее, однако, является губительным средством для творчества, а значит и для самой системы.

Литература

1. Вернадский В. И. Разгром / В. И. Вернадский // Вернадский В. И. Публицистические статьи. – М., 1995. – С. 179–181.
2. Иванов А. Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX века / А. Е. Иванов. – М. : Наука, 1991. – 392 с.
3. Багaley Д. И. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805 – 1905) / Д. И. Багaley, Н. Ф. Сумцов, В. П. Бузескул. – Харьков, 1906. – 329 с.
4. Общий устав императорских российских университетов. – Харьков, 1884. – 32 с.
5. Щетинина Г. И. Университеты в России и устав 1884 года / Г. И. Щетинина. – М. : Наука, 1976. – 231 с.

Sven-Olof Yrjö Collin

TOGETHERNESS AS A GOVERNANCE SYSTEM FOR GUIDING AND DEVELOPING THE EMPLOYEES AND THE UNIVERSITY¹

In this paper I will suggest a governance principle of togetherness applied at an academic department characterized by diversity in many characteristics, including academic qualifications, in order to promote academic freedom and the principle of faculty governance, i.e., teachers elect among themselves those responsible for the organization.

The background to my suggestion is my experience of working 30 years in four Swedish universities. Sweden left the elitist university education from the 1950'ies, when there were 3 universities and 4 specialised

¹ I am grateful for comments by Yulyia Ponomareva, Jenny Ahlberg and Johanna Sylvander.

universities, by an expansion in the 60'ies, which today has led to almost 40 universities with at least the right to give bachelor degree. (Högskoleverket, 2006). The number of students have increased from less than 50.000 at the beginning of 1960 to 340.000 students in 2004. The number of PhDs increased from 250 at the beginning of 1960 to almost 2750 year 2004. The number of full professors increased from 1200 the year 1980 to 3900 the year 2004. Thus, first came a big expansion of students, introducing mass university and developing a commodification view on education, that later were followed by a catch-up process of recruiting and training teaching staff. The result is, however, a high diversity of academic qualifications among teachers at the universities, education as a commodity making the student employable, a weakening of academic professionalism and a sharp decrease of faculty governance, with a corresponding increase of hierarchical governance.

Let us now assume that a university is characterized by academic freedom (Lehrfreiheit) and faculty governance (Freiheit der Wissenschaft). Academic freedom implies that the professionals have the right to perform their research and education in accordance to their professional standards. Faculty governance implies that the university is governed by the professionals, making Rectors, Deans, Program directors and the alike, *Primus inter pares*, first among equals, doing the service to the other equals.

Faculty governance that characterised the elitist universities of yesterday, could be hard to apply today, with a high level of diversity among the teachers, especially in academic qualification. Small, yet to become prestigious universities have problems recruiting employees that are highly trained, experienced and reputational academic professors, since the big city universities tend to attract these academics. Thus, some universities have a hardship fulfilling their goals due to a poor pool of candidates for academic positions. And if they cannot select the individuals, they have to train the individuals they attract.

I believe that this diversity of the employees, especially concerning academic norms, can be a partial explanation to the reduction of professionalism and increase in hierarchical governance and the increase of power of the administration in the Swedish universities.

In hierarchical organisation, like today's smaller and newer universities in Sweden, corporate management principles with corporate rewards systems have been introduced. They are geared towards individual performance and to obeying the commands of managers, resulting in loss of academic freedom and faculty governance.

In order to retrieve the principle of a university, the existing employees have to be governed using a different principle than hierarchy. The faculty

governance is hard to fully use since it presupposes that all are equals, which is not true in a diverse organisation. Therefore, we need a principle of governance that can develop individuals into equals and thereby pave the way for faculty governance.

I suggest a principle of university governance that derives its main idea from the principle of faculty governance, that of a flat organization where some elected individuals perform service to the organization, but adjusted to the fact that the university does not contain equals, but a diverse set of individuals.

The principle is Togetherness, and defined as a mean of socialization into norm congruence, using rotation and diversity management, in order to achieve both short and long term developmental goals for the individual and for the organization. It is assumed that a university has to be able to perform its present task, but also be capable of developing its capacity. Thus, an organizational principle has to include both operation and development.

A university is characterised by diversity, where much of the diversity is an unintended consequence instead of a conscious choice. Diversity can appear along dimensions such as academic subject specialization, academic qualification, organizational position, age, social characteristics such as gender, class origin, ethnicity, and professional experience, gained from teaching, research, praxis and university service.

Diversity can create centrifugal forces, in organization science termed fault lines (Lau & Murnighan, 1998), where individuals create sub-groups looking for homogeneity, and creating conflict when the different groups are confronting each other. However, diversity can become a strength since we know that diverse groups can create innovative environments (Pelled, 1996). Since centrifugal forces of diversity will tear apart the group, the group needs centripetal forces, joining forces, that keep the group together. Studies indicate that norm congruence is one such force (Collin & Umans, 2008; Umans, 2013).

Norm congruence is achieved through socialization, i.e., individuals internalizing or at least, accepting the norms. One mean of socialization is interaction. One necessary condition for interaction is presence, thus one needs to have high presence at the work place. Another is to create arenas where individuals interact. It can also be achieved through a clever diversity management, where the specific diversity dimensions are considered, in order to create working groups that have a good mix of diversity and similarity, given the task at hand.

Another mean of socialization is to signal the appropriate norms. One

way is to celebrate when individuals adhere to the norms, for example to acknowledge the teacher that receives the student's price of best teacher, to celebrate achievements of importance, such as attracting external funding, and to have a price for those that include others to a large extent.

Togetherness is to create an atmosphere of a community, i.e., that everyone belongs to the community and that everybody has rights and obligations within the community. This implies that everyone has to interact in the arenas of interaction, be it the coffee room, the course or at a committee. Thus, nomination to groups at the department has to be subject not only to considerations of competence needs but also the rotation of individuals that is needed in order to create the condition of inclusion into the community.

Rotation of individuals is also necessary in order to create conditions for the faculty governance, since rotation makes it possible for transmitting competence between individuals, i.e., to make them equal. Thus, rotation is part of the developmental aspect of togetherness.

Since norm congruence needs the input of the norms, it is important to identify carriers of the norms, the normative paragons. They are those that in a solid way carry and express the norms, and shows the norms through their behaviour and legitimizes them through their reputation. Note that a normative paragon is not a manager in a hierarchical organization or a service worker in a faculty organization, but one that is identified as a proper worker that shows, implement and legitimizes the proper norms.

Togetherness implies both norm congruence and dissemination of competence. Therefore, when there are tasks that have to be performed, cooperation with rotation and clever diversity management have to be used. Tasks are solved through cooperation between individuals selected in order to 1.) solve the task, thus some have to be experienced with the task at hand, 2.) be creative and find innovative solutions, thereby developing the department, thus some have to have competence outside the task in order to be able to contribute with fresh ideas 3.) infuse the group members with the accepted norms, thus at least one needs to be a normative paragon, 4.) develop the skills of the members of the group.

Most control systems exploit the egoism of humans (Collin, 1993). A university containing professionals also has to use the motivation of duty, i.e., that professionals have to perform an act because it is fair and correct according to the standards of the profession. But humans also have two other drivers, belongingness and care. The motivation of belongingness says that humans can perform an act because it makes the individual more accepted or at least not excluded from the group. Togetherness exploits this

motivation by putting individuals in groups where more inclusive behaviour is rewarded by acceptance in the group and where non-integrative behaviour is punished, ultimately with exclusion. The motivation of care is when an individual interprets another individual's needs and tries to satisfy them. Togetherness exploits this motivation by supporting those that show care towards the others in the group.

Togetherness has, however, some limitations. Firstly, it is easier to implement togetherness in smaller groups. For example, care as motivation presupposes an understanding of others needs, which can only be achieved if the number of others are quite small, since understanding of another human demands individual knowledge about the other. This implies that there is a limitation on the number of individuals that can be considered with care.

Another limitation concerns governance through norm congruence. The importance of norms is that they direct and limit actions through the individual's preference system, i.e., it is internalised and becomes part of the individual's will. The risk of governance by norms is that the norms become too restrictive and become outdated. The norm of no-plagiarism makes an individual restricted from using a text without giving proper reference. This norm could become too restrictive if it implies that a researcher does not dare to use an idea the researcher has, since he or she does not remember if the researcher found the idea in another text or invented it. One norm I learned at my PhD studies was that of general education in business administration, that as a PhD in business education, you are supposed to know so much that you can teach all sub-subjects of business administration. Today, due to the extreme specialisation in the subject, that is an outdated norm.

In a governance system based on norm congruence, there is a need of continuous critique of the established norms. While the normative paragons are mostly defenders of the established normative set-up, there is a need of revolutionary individuals that always put the norms at stress. And ultimately, one of the basic norms of the community is that it is right to critique and question the norms. Without this norm, the community becomes a fanatic, fundamentalist community, which is the negation of the scientific spirit.

References:

1. Collin S.-O. The Brotherhood of the Swedish Sphere: A Third Institutional Form for Economic Exchange / Collin S.-O. // *International Studies of Management and Organization*. – 1993. – Vol. 23(1). – P. 69–86.
2. Collin S.-O. Turnover and Heterogeneity in Top Management Networks / Collin S.-O., Umans T. // *International Journal of Business Science and Applied Management*. – 2008. – № 3. – P. 31–55.

3. Högskoleverket. Högre utbildning och forskning 1945–2005 – En översikt // Rapport 2006 / Swedish National Agency for Higher Education. – 2006. – № 3 R.

4. Lau D. C. Demographic Diversity and Faultlines: the Compositional Dynamics of Organizational Groups / Lau D. C., Murnighan J. K. // Academy of Management Review. – 1998. – № 23(2). – P. 325–340.

5. Pelled L. H. Demographic Diversity, Conflict, and Work Group Outcomes: An Intervening Process Theory / Pelled L. H. // Organisation Studies. – 1996. – № 7. – P. 615–631.

6. Umans T. Top Management Team's Cultural Diversity and Firm Performance : The Mediating Role of Ambidextrous Orientation / Umans T. // Corporate Ownership and Control. – 2013. – № 11(1). – P. 882–891

РАБОТА ЗА «КРУГЛЫМ СТОЛОМ».

ДИСКУССИЯ

Н. А. Азьмук

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ ЗАНЯТОСТИ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Глобализация, активное использование цифровых технологий в сфере высшего образования, а также изменение ожиданий и потребностей современных студентов являются основными предпосылками для формирования и развития мирового цифрового образовательного рынка. Отметим, что развитию этого рынка способствует внедрение цифровых технологий на рабочих местах. Это, в свою очередь, обуславливает изменение требований работодателей к потенциальным и уже имеющимся сотрудникам, что предусматривает уверенное пользование ПК; навыки работы с определенными, связанными со сферой профессиональной деятельности цифровыми продуктами; виртуальную коллаборацию. Более того определенная часть рабочих мест уже переместилась в Интернет-среду. Это обуславливает необходимость формирования цифровых компетенций у студентов университетов и колледжей. Онлайн-образование, прежде всего, направлено на формирование профессиональных компетенций, необходимых для работы в виртуальной среде.

В сфере высшего образования значительную долю цифрового рынка занимают МООКи (массовые онлайн-открытые курсы). Наиболее успешные из них представлены на открытых образовательных ресурсах Coursera, Edx, Udacity, где размещены бесплатные и общедоступные курсы от профессоров ведущих университетов мира (Гарвард, МИТ, Стенфорд, Йель и др.). Например, только на платформе Coursera представлено 1563 курса, зарегистрировано 16,999 млн пользователей [1].

Что касается Украины, то МООКи представлены на ресурсе «Прометеус» (около 30 курсов). Их разработчиками являются преподаватели Национального университета «Киево-Могилянская академия», НТУУ «КПИ», КНУ им. Т. Шевченко, Украинского като-

лического университета, Львовской IT-школы, а также Стенфордского («Как создать стартап») и Гарвардского университетов («Основы программирования») [2].

В перспективе планируется запуск полноценных образовательных программ. Примером может быть университет Иллинойса в Урбане-Шампейне (США), который уже отработывает программу MBA на основе массовых онлайн-курсов [3]

Массовые онлайн-курсы предоставляют уникальную возможность студентам без финансовых затрат и изменения места жительства освоить курс у лучшего профессора в определенной области знаний. Вместе с тем, свобода выбора и более высокая мотивация на достижение успеха связаны со значительным уровнем ответственности студента.

Кроме того, на цифровом образовательном рынке университетами и колледжами предлагается дистанционное обучение (ДО). Его особенностью является перенос процесса обучения в Интернет. Отметим, что основным преимуществом такой формы обучения является возможность расширения студенческой аудитории и снижение расходов вузов, что делает ее доступной для широких слоев населения.

К тому же реализации дистанционного обучения способствует бесплатная и открытая платформа Moodle – модульная объективно-ориентированная динамическая управляющая среда, которая является системой управления онлайн обучением, которая позволяет преподавателю создавать свой собственный веб-сайт и наполнять его курсами. По данным Moodle на платформе зарегистрированы участники из 240 стран, размещено 9,145 млн курсов, а число обучающихся составляет 227,351 млн человек [4].

Следует отметить, что на сегодняшний день цифровые технологии сформировали специфический образовательный контент и внесли изменения во все его компоненты, основными из которых являются: источник информации (знание) – преподаватель; информация, закодированная в цифровой форме; канал передачи знания (ИКТ) и получатель знаний – студент.

Место передачи знаний благодаря цифровым технологиям переместилось в открытое информационное пространство, а значит, и рабочее место преподавателя также переместилось за стены университетских аудиторий. При этом преподаватель оказывается в сложной конкурентной среде, поскольку вынужден конкурировать с коллегами со всего мира. Вместе с тем, преподаватели из развивающихся стран получают возможность повысить уровень своего дохода, предлагая курсы университетам из развитых стран. Конечно, это требует определенного уровня

экспертности преподавателя, знания английского языка, навыков работы с цифровыми технологиями. В целом, можно говорить о формировании цифровой занятости в сфере высшего образования.

С нашей точки зрения, **цифровой занятости** можно дать следующее определение: это полезная и целесообразная деятельность экономически активного населения с помощью использования информационно-компьютерных технологий, результатом труда которой является информационный продукт, а сама деятельность направлена на удовлетворение общественных и личных потребностей и экономически выгодна как работникам, так и работодателям [5].

Использование цифровой занятости даст возможность вузам задействовать ведущих специалистов для преподавания определенных курсов, а также существенно снизить финансовые затраты, связанные с переездом, организацией рабочего места, выплаты социального обеспечения (больничные, отпускные) и оплаты командировок.

О перспективах развития цифровой занятости в сфере образования можно судить по темпам развития рынка Self-Paced E-learning. По данным исследования, проведенного Docebo, объем мирового рынка Self-Paced E-learning в 2011 г. оценивался в 35,6 млрд долларов США, а ежегодный рост – в 7,6%. К 2016 г. объем рынка Self-Paced E-learning вырастет до 51,5 млрд долларов США [6].

Как показывает анализ другого, проведенного Ambient Insight исследования, Украина вошла в первую десятку стран с наиболее высокими темпами роста рынка Self-Paced E-learning с показателем 20% [7].

Рост этого сегмента рынка обуславливает необходимость развития цифровой занятости в преподавательской деятельности, которая может быть реализована в форме электронного аутсорсинга и электронного фриланса.

Что под этим подразумевается? Электронный аутсорсинг в сфере высшего образования – это передача части образовательных и научно-исследовательских процессов другим университетам, научно-исследовательским организациям с использованием компьютерных (мобильных) программ и Интернета. Заказчиками электронного аутсорсинга на преподавательскую и исследовательскую деятельность могут выступать как вузы, так и бизнес-структуры.

В сфере высшего образования к аутсорсингу привлекутся индивиды с высоким уровнем человеческого капитала, которые разработали интересные и конкурентные курсы, а также владеют английским языком. Примером аутсорсинга может быть отказ Йельского университета от разработки собственного курса по программированию, так как

университет внедрил в собственные образовательные программы гарвардский курс [3].

Другая же форма занятости – электронный фриланс предусматривает, что преподаватель самостоятельно обеспечивает себя работой, используя для ее поиска, а потом и предоставления своих услуг, и получении оплаты соответствующую цифровую инфраструктуру. Наиболее востребованными на сегодня в этой форме занятости являются услуги по изучению английского языка. Примерами ресурсов, которые предлагают подбор преподавателя для онлайн изучения иностранных языков, могут быть ресурсы: Italki, Preply, Rosettastone и другие.

Таким образом, процессы, происходящие на глобальном образовательном рынке под воздействием проникновения Интернета и цифровых технологий, трансформируют процесс обучения, тем самым обуславливая новую форму занятости в сфере высшего образования – цифровую. Основными видами цифровой занятости среди преподавателей являются электронный аутсорсинг и электронный фриланс.

Литература

1. Coursera [Electronic resource] // Coursera: [website]. – Mode of access: <https://www.coursera.org/> (дата обращения: 10.01.2016).
2. Prometheus [Electronic resource] // Prometheus. [website]. – Mode of access: <http://prometheus.org.ua/> (дата обращения: 10.01.2016).
3. Примаченко И. Умение получать знания самостоятельно – главный навык XXI века [Электронный ресурс] / И. Примаченко. – Режим доступа: <http://blog.rabota.ua/sozdatel-ukrainskih-massovyih-onlayn-kursov-prometheus-umenie-uchitsya-samostoyatelno-glavnyiy-navyik-xxi-veka/> (дата обращения 13.01.2016).
4. Moodle [Electronic resource] // Moodle [website]. – Mode of access: <https://moodle.org/> (дата обращения: 11.01.2016).
5. Азьмук Н. А. Сущность, особенности и функции цифрового рынка труда. / Н. А. Азьмук // Вісн. Київ. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. Сер.: Економіка. – Київ, 2015. – №5 (170). – С. 38–43.
6. E-Learning Market Trends & Forecast 2014-2016 Report [Electronic resource] // Docebo: [website]. – Mode of access: <https://www.docebo.com/landing/contactform/elearning-market-trends-and-forecast-2014-2016-docebo-report.pdf> (дата обращения: 12.01.2016).
7. The Worldwide Market for Self-paced eLearning Products and Services: 2010-2015 Forecast and Analysis [Electronic resource] // Ambient Insight Research: [website]. – Mode of access: <http://www.ambientinsight.com/resources/documents/ambient-insight-2010-2015-worldwide-elearning-market-executive-overview.pdf> (дата обращения: 12.01.2016).

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГОВ:
ПРИЧИНЫ, ПОСЛЕДСТВИЯ, ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ**

Одной из самых остроактуальных и болезненных проблем, с которыми столкнулось образование в современном мире, стал синдром профессионального выгорания школьных учителей, преподавателей вузов, научных работников. Проблема сравнительно молодая, заявившая о себе в условиях углубляющегося глобального кризиса образовательных систем и, в первую очередь, в связи с их коммерциализацией, с интенсивно утверждающими себя предпринимательскими функциями учебных и научных учреждений. Причем проявления эти имеют и внутренние и внешние признаки.

С одной стороны, здоровое общество, подлинная академическая культура и достойные педагогические кадры возможны только там, где существуют некие нравственные авторитеты, эталоны, принципы. Но когда все сводится только к потреблению, когда абсолютно все, вплоть до собственных органов и собственного тела, оценки на экзамене и текста дипломной работы, можно продать и купить, тогда академическая культура уступает место культуре предпринимательской, потребительской, тогда и Учитель становится предметом торга и тогда неизбежно наступает деградация и общества и личности.

Сегодня людям очень остро нехватает веры в то, что мы идем к чему-то лучшему, светлому и очень важному. Но без этой веры жизнь человека теряет смысл. Самоуважение, без которого нет и не может быть педагога, зиждется именно на этой вере в лучшее будущее для его питомцев. Именно она является основой его нравственных позиций, его убежденности в важности и полезности того дела, которому он служит. А рождается это убежденность благодаря востребованности Учителя, его авторитету и возможности влиять на процесс становления нравственных позиций его учеников. И если этого нет, тогда очень быстро приходит моральная опустошенность, неверие в собственные силы, вот то самое психологическое, профессиональное выгорание.

Но, с другой стороны, предпринимательская активность способствует такому важному фактору как конкуренция. В нынешних условиях конкурентные преимущества учебного заведения на рынке труда и в борьбе за абитуриента все в меньшей мере определяются исторически сложившимся авторитетом вуза и его былыми заслугами. Все большее значение приобретает именно качество преподавания и эффективность

реализуемой в вузе системы HR – менеджмента. Важнейшими критериями, определяющими уровень привлекательности любого учебного заведения, по мнению А. Р. Аловердова [1, с. 106], являются:

- публичное позиционирование в кадровой стратегии вуза роли профессорско-преподавательского состава (ППС) как приоритетной по значимости категории наемного персонала;

- приоритетная ориентация кадровой стратегии вуза на привлечение, сохранение и приумножение кадровой элиты из числа ППС;

- использование принципов основной и дополнительной оплаты труда ППС, позволяющих резко дифференцировать размер их суммарного заработка в зависимости от уровня профессиональных компетенций, актуальности читаемых дисциплин, авторитета в глазах студентов и степени инновационности используемых технологий обучения;

- наличие формализованных технологий управления профессиональной карьерой преподавателя, благодаря которым можно обеспечить хотя бы относительный паритет его собственных интересов и интересов вуза-работодателя;

- доведение до разумного минимума дополнительных требований со стороны администрации вуза к должностным обязанностям ППС, не имеющим прямого отношения к их педагогической деятельности;

- наличие необходимых организационных и экономических условий для полного раскрытия творческого потенциала молодых преподавателей.

Все это означает, что как бы ни были важны учебные заведения для экономики материальных ценностей, их нельзя рассматривать только как производителей науки, техники и технических специалистов во всемирной экономике знаний. «Университеты, – как справедливо подчеркивает С. И. Сидоренко, – имеют ключевые интеллектуальные и культурные обязательства, ценность которых наиболее полно раскрывается именно в обществе знаний. Университеты нельзя рассматривать вне плоскости оценочных суждений. Ценности и этические нормы, которые они проповедают, решительным образом воздействуют не только на культурное и политическое развитие их ученых, студентов и персонала, но и помогают сформировать моральные основы общества в целом» [2, с. 12]. Следовательно, образовательные учреждения призваны выработать четкую позицию и, несмотря на давление предпринимательских начал, всячески способствовать расширению высших моральных и этических ценностей.

Решение этой все более усложняющейся задачи ложится в первую

очередь на плечи педагогов, несущих непосредственную ответственность за сохранение и совершенствование моральных устоев и нравственных принципов своих подопечных.

Поэтому возрастающую роль в системе ценностей академической культуры в нынешних условиях разброда, распада и шатаний приобретает именно культура ответственности и исполнительской дисциплины преподавателя.

Все сказанное выше позволяет утверждать, что в нынешних условиях проблема педагогического оптимизма, уровня гражданской ответственности и профессиональной убежденности Учителя становятся определяющими в его деятельности. Но и средняя, и высшая школа сегодня все больше сталкиваются с проявлениями профессиональной усталости педагогов, их эмоционального и психического выгорания, с их пессимизмом, разочарованием в профессии, даже с откровенным эскапизмом и деперсонализациями.

В научной литературе все чаще говорят о трехкомпонентной модели синдрома «психического выгорания», которая включает **эмоциональное истощение** (оскудение психических ресурсов, снижение эмоционального тонуса), **деперсонализацию** (равнодушие и негативное отношение к людям, обслуживаемым по роду работы) и **редукцию личных достижений** (негативное отношение к себе, своим профессиональным достижениям и успехам) [3, с. 36].

Преподаватель постоянно общается с большим количеством людей (ученики, коллеги, родители), постоянно находится в напряжении, под грузом ответственности перед всеми, поэтому подвержен риску переутомления, развитию синдрома психического выгорания и профессиональной деформации. Ситуация усугубляется не только растущей ответственностью за качество выполнения своих функций, но и трансляцией негативных проявлений этого синдрома на обучающуюся молодежь.

«Эмоциональное выгорание» имеет прямое отношение к состоянию профессионального здоровья, психической устойчивости и надежности, к профессиональному долголетию специалистов, включенных в длительные межличностные коммуникации. И эти проявления имеют сегодня ярко выраженную тенденцию к усилению, что крайне усложняет задачу формирования и совершенствования культуры педагогического оптимизма, без которой невозможен эффективный учебно-воспитательный процесс

Педагогический оптимизм был свойственен нашей системе образования на разных исторических этапах – и в дореволюционный период,

и в годы советской власти и даже в перестроечное время, Учителя всегда понимали свою роль и ответственность за будущее страны, верили в правоту своих идеалов, нацеленных на самоотверженное служение людям; верили в своих учеников и соратников, в успешность и одаренность каждого своего воспитанника, поскольку каждый из них по-своему талантлив и только Учителю дано раскрыть этот талант.

В этом и заключался стержень педагогического оптимизма.

Особая роль в его утверждении всегда принадлежала профессуре. В традиционной социальной иерархии университетов профессора всегда были высшей кастой, заслужившей свой привилегированный статус интеллектуальными достижениями, которые считаются национальным достоянием в любой стране. Как утверждает проф. Л. Л. Любимов «Положительный экстернальный эффект от профессионального и непрофессионального общения с профессором чрезвычайно высок. Профессор – транслятор не только знания, но, в первую очередь, интеллектуальных навыков, в этом его особая ценность, заменить его не может никто» [4, с. 200]

Но время катастрофически быстро изменилось. Авторитет Учителя ушел, его вера в свои силы пошатнулась и это коснулось даже профессоров. Да и откуда взяться авторитету, сели «делать деньги» Учитель не умеет. Однако ему дано великое умение делать то, чего ни за какие деньги купить невозможно: он закладывает в человеке фундамент нравственности, гражданственности, патриотизма и компетентности, веры в будущее и уверенности в своих силах. Поэтому сохранение оптимистического взгляда на мир Учителя – это залог высокого уровня академической культуры и культуры общества в целом.

Отсюда необходимость в каждом конкретном учебном заведении разрабатывать свои методы профилактики синдрома профессионального выгорания, по формированию индивидуальных стратегий преодоления признаков профессиональной деформации и создавать специальные программы, способствующие утверждению педагогического оптимизма. В Народной Украинской Академии, например, успешно работают такие программы как «Воспитание воспитателей», «Лояльность», «Кадры», «Родители» и др. Существенную роль в этом плане играют и многочисленные общественные организации, среди которых Совет ветеранов, библиотечный и художественный Совет, Совет часовни св. Татианы, Совет музея истории Академии и др.

Мы далеки от мысли, что наши методы и формы работы – панацея от столь угрожающего явления как профессиональное выгорание педагогов. Мы просто уверены в том, что руки опускать нельзя, что

вместе выстоять легче и что осознание каждым из нас нашей незаменимой учительской миссии поможет нам сохранить и укрепить педагогический оптимизм.

Литература

1. Аловердов А. Р. Вуз как работодатель: проблемы формирования позитивного имиджа / А. Р. Аловердов // Высш. образование в России. – 2012. – № 5. – С. 104–107.

2. Сидоренко С. І. Нова ініціатива ЮНЕСКО: етичні та моральні виміри для вищої освіти і науки / С. І. Сидоренко // Педагогіка і психологія. – 2015. – № 2. – С. 9–14.

3. Пискова Д. М. Закономерности формирования профессионального выгорания педагогов вуза / Д. М. Пискова, И. В. Михалем // Alma mater (Вестн. высш. шк.). – 2012. – № 6. – С. 36–41.

4. Любимов Л. Л. Угасание образовательного этоса / Л. Л. Любимов // Вопр. образования. – 2009. – № 1. – С. 199–210.

Е. В. Астахова (мл.)

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ КАДРОВОГО КОРПУСА ВУЗА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В условиях повышения требований общества к качеству профессионального образования и обостряющейся конкуренции на рынке образовательных услуг успешная работа любого высшего учебного заведения невозможна без постоянного совершенствования его деятельности по улучшению качества профессорско-преподавательского состава. Разработка подходов, методов и моделей оценки эффективности кадров вуза предполагает проведение всестороннего анализа зарубежного и отечественного опыта с целью поиска экономически выгодной модели, которая, с одной стороны, призвана работать на повышение конкурентоспособности вуза и его рейтинга, а с другой – способствовать мотивации к развитию, повышению квалификации научно-педагогического мастерства кадров вуза.

Поиск эффективной модели оценки деятельности кадров реализуется в рамках менеджмента вуза. Он может быть сосредоточен на повышении качества процессов, совершенствования образовательных технологий, улучшения организации, управления, повышения уровня информатизации. При оценке эффективности кадровой политики профессиональ-

ного образования с точки зрения соотношения затрат и получаемого результата следует выделять две составляющие эффективности: внутреннюю и внешнюю. Под внутренней составляющей предлагается отношение количественных и качественных параметров увеличения научно-исследовательских результатов. Количественные результаты представлены в виде научной продукции – статей в журналах ВАК, монографий, патентов, заявок на изобретения, выигранных грантов и т. п. Качественные показатели представляют собой получение ученой степени или присвоение ученого звания, повышение индекса Хирша (индексов цитирования)

Внешняя составляющая эффективности должна отражать социально-экономические последствия ее функционирования как результат, который распространяется на все общество, в сопоставлении с затратами на его получение. При таком подходе результат - повышение рейтинга вуза, конкурентоспособности вуза на рынке образовательных услуг, повышение качественного уровня образования, трудоустройство выпускников вуза и т. п.

Экономическая эффективность как внутренней, так и внешней составляющей этой системы оценки вузовских кадров соизмеряет результаты и затраты на достижение данного эффекта, инвестируемые в кадры в расчете на единицу вложенных средств. Зачастую, при оценке качества образования в том или ином вузе используются количественные, формализованные показатели, что приводит к субъективной оценке качества кадров вуза. Хотя такие показатели могут быть дифференцированными, как при выстраивании внутренних рейтингов для кадров вуза.

Целями рейтинговой оценки и анализа являются оценка качества работы университета, совершенствование системы управления структурными подразделениями и создание условий динамичного развития на основе максимально полного использования имеющегося кадрового потенциала. Центральной идеей мониторинга качества педагогической и научной работы профессорско-преподавательского состава выступает стремление выйти на уровень личной заинтересованности работников в повышении квалификации, продуктивности педагогической и научной работы. Показатели рейтинговой оценки, методика количественной оценки (ранжирования) деятельности преподавателей утверждены приказом Министерства образования РФ от 26.02.2001 №631 «О рейтинге высших учебных заведений» в соответствии с решением совещания «Рейтинг вузов Российской Федерации» от 22.05.2002 г., письмом ВАК Министерства образования РФ от

10.04.2002 г. № 08-52-29, Приказом Министерства образования РФ №593 от 19.02.2003 г. научно-методических разработок по опыту внедрения рейтинговой оценки деятельности научно-преподавательского состава университетов РФ.

Основными задачами рейтинговой оценки и анализа являются стимулирование роста квалификации, профессионализма, продуктивности педагогической и научной работы, а также развитие творческой инициативы преподавателей. Результаты рейтингового анализа являются информационной базой и могут быть использованы при: 1) определении срока действия трудового договора, 2) формировании системы материального и морального стимулирования; 3) формировании управленческих решений с учетом индивидуального вклада работников университета в повышение рейтинга университета в целом; 4) создании условий для профессионального роста работников; 5) создании системы внутреннего аудита эффективности деятельности научно-преподавательского состава.

Так, ВГУЭС (Владивостокский государственный университет экономики и сервиса) с 2010 года использует рейтинговую систему оценки деятельности преподавателей, кафедр, факультетов с целью оценки качества образования в университете. Основными задачами, при использовании разработанной системы рейтинга являются:

- оценка деятельности преподавателей для совершенствования процесса управления вузом;
- стимулирование видов деятельности профессорско-преподавательского состава, способствующих повышению рейтинга университета в целом
- повышение мотивации преподавателей к профессиональному совершенствованию;

Создание базы данных отражает деятельность отдельных преподавателей, кафедр в целом и других структурных подразделений университета, отображает динамику их развития и способствует анализу, корректировке деятельности вуза в целом. Критерии рейтинговой оценки ежегодно пересматриваются и обновляются в связи с требованиями повышения конкурентоспособности вуза и отображают показатели эффективности в образовательной, научно-исследовательской и международной деятельности. Рейтинг включает академическую и рейтинговую оценку деятельности ППС. К показателям академического рейтинга оценки, который учитывается руководством вуза при принятии решения о продлении трудового договора относятся: печатные учебные издания, изданные в отчетном периоде, руководство исследовательскими

проектами / хоздоговорными работами студентов, выполняемыми по заказам предприятий и организаций; публикации в сборниках научных трудов/статей; сборниках материалов конференций, форумов, семинаров совместно со студентами; победа в международных программах, конкурсах. А также руководство организацией общественно-значимых мероприятий или мероприятий (конференций, конкурсов, фестивалей, симпозиумов) направленных на укрепление образовательных и научных связей регионального, всероссийского, международного уровня (проводимых от имени ВГУЭС).

Показатели рейтинговой системы оценки деятельности ППС, предусматривающей материальное стимулирование, включают: публикации монографий и статей в журналах ВАК (показатель импакт-фактора журнала не менее 0,4); получение грифа УМО, подтверждение защиты диссертации в отчётном периоде.

Рейтинговый подход является эффективным инструментом для выявления и поощрения мотивированных и способных к высокой производительности кадров вуза, а также проследить динамику и отсеять низкоэффективные в научных и педагогических достижениях кадры.

В дополнении к рейтингу помочь дать комплексную оценку качества кадрового состава вуза могут непосредственные потребители образовательных услуг – студенты, выпускники и работодатели. Для этого проводятся опросы студентов («Учебный процесс глазами студента», «Преподаватель глазами студента»), мониторинги трудоустройства выпускников, опросы работодателей о профессиональной подготовленности выпускников вузов.

Таким образом, система оценки качества деятельности ППС – это упорядоченная целостная совокупность компонентов, взаимодействие и интеграция которых обуславливает наличие у образовательного учреждения выраженной способности целенаправленно и эффективно содействовать развитию личности и деятельности преподавателей и гарантировать высокое качество подготовки специалистов.

Литература

1. Бедный Б. И. Оценка эффективности подготовки научных кадров в аспирантуре [Электронный ресурс] : электрон. учеб.-метод. пособие / Бедный Б. И., Серова Т. В. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/388/79388/59925>.
2. Трапицын С. Ю. Оценка качества деятельности профессорско-преподавательского состава вуза / С. Ю. Трапицын, Е. Ю. Васильева // Знание. Понимание. Умение. – 2005. – № 4. – С. 16–20.

3. Рейтинговая система оценки деятельности преподавателя и кафедры [Электронный ресурс]. – 2015. – Режим доступа: <http://work.vvsu.ru/salary-review-and-additional/staff-rating/>.

4. Критерии оценки эффективности деятельности основной категории работников (преподавателей) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://boilk.ru/index.php/103-kolledzh/dokumenty/podrazdeleniya-kolledzha/metodicheskij-kabinet/151-kriterii-otsenki-effektivnosti-deyatelnosti-osnovnoj-kategorii-rabotnikov-prepodavatelej.html>.

В. В. Астахов

ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОЙ УКРАИНЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Современный этап развития украинского общества наряду с переходом от индустриального к постиндустриальному, информационно-коммуникационному обществу, характеризуется усложнением процессов его духовного возрождения и, в первую очередь, – воспитания, которые приобретают особую остроту. Это связано, прежде всего, с крушением прежних общественных и личностных идеалов и началом формирования новых ценностных ориентаций. Последнее, учитывая сложное экономическое положение Украины, усилившееся как мировым финансовым кризисом, так и в не меньшей степени последствиями гражданского противостояния на востоке страны, приобретает зачастую не всегда правильные формы, связанные с некритическим восприятием ценностей западной культуры, отходом на задний план идеалов духовного самосовершенствования личности, невниманием государства к потребностям отечественной культуры, науки, образования.

В то же время успехи обучения и воспитания у граждан уважительного отношения к праву в целом и идеалам правового государства, в частности, зависят не только от общественного климата в стране. Общество во многом связывает их с личностью преподавателя, его общей и правовой культурой, научными знаниями, талантом и педагогическим мастерством. Ведь если вспомнить 40-е годы прошлого столетия, то жизнь подтвердила утверждение о том, что Великую Отечественную войну выиграл советский педагог [1].

В современных условиях, когда духовность отступила перед ханжеской набожностью, а престиж труда и науки уступил место престижу денег, показательна тенденция снижения общего образовательного уровня как

абитуриентов, так и выпускников вузов. Это обусловлено не только снижением их мотивации к учебе, но и падением качества преподавания, что в свою очередь вызвано ухудшением социально-профессиональных особенностей преподавательского труда. При этом из-за недостаточного внимания к правовому воспитанию и обучению выпускники нередко имеют низкий уровень правовой культуры и даже совершают правонарушения. Действующие в вузах программы, учебники, учебные пособия по социально-экономическим и специальным дисциплинам либо совсем не рассматривают вопросы правовой культуры, правового воспитания обучающихся, либо только перечисляют их. Исходя из этого не вызывает сомнения, что от состояния правовой культуры преподавателя во многом зависит формирование правовой культуры подрастающего поколения. Поэтому в указанной ситуации вопросы правового воспитания, наряду с научно-образовательной и инновационной деятельностью, должны занимать одно из ведущих мест в любом образовательном учреждении.

Следовательно, решение крайне непростых задач правового воспитания обусловлено формированием новых требований к профессиональной культуре как студентов, так и научно-педагогических работников, то есть ко всем участникам учебно-воспитательного процесса. Поэтому внимание в настоящей работе будет уделено обучающему персоналу с акцентом на повышение его правовой культуры.

Прежде всего, следует отметить, что, согласно Конституции, Украина является суверенным, независимым, демократическим, социальным и правовым государством. В свою очередь, правовое государство – это государство, в котором организация и деятельность государственной власти в ее взаимоотношениях с индивидами и их объединениями основана на праве и соответствует ему. Идея правового государства направлена на ограничение власти (силы) государства правом; на установление правления законов, а не людей; на обеспечение безопасности человека в его взаимодействиях с государством. К признакам правового государства, наряду с такими, как связанность законом в равной мере как органов и должностных лиц государства, так и граждан; взаимная ответственность государства и личности, относится также правовая культура граждан, т. е. знание ими своих прав и обязанностей, уважительное отношение к праву. При этом в основе правового государства лежит развитое гражданское общество, где действует принцип свободы экономической деятельности, основанной на верховенстве правовых законов. Гражданское общество и государство –

не равнозначные понятия. Государство – лишь форма гражданского общества, которое предполагает наличие многочисленных независимых институтов и организаций, действующих в рамках права и которые служат барьером для монополизации государственной власти.

К сожалению, Украина, приближаясь к четвертьвековому юбилею своей независимости, так и не смогла в полной мере приблизиться к идеалам правового государства. Так, по объему ВВП Украина приблизилась к странам третьего мира, а структура производства претерпела такие изменения, что из высокоразвитой промышленной державы, выпускавшей станки, новейшие виды вооружений и военной техники, строившей самолеты и авианосцы, Украина стала сырьевым придатком западных стран. А к началу 2016 года эти тенденции только усилились, обострив общественные противоречия.

Для построения истинно правового государства необходимо активизировать работу всех социальных регуляторов – права, морали, религии, этикета и т.д., составляющих соционормативную культуру общества. При этом право, как способ социальной регуляции, должно выступать в качестве системы норм и принципов, установленных или признанных государством в качестве меры свободы, равенства и справедливости в соответствии с общественными, групповыми и индивидуальными интересами (волей) населения страны и обеспечиваться всеми мерами легального государственного воздействия вплоть до принуждения. Отсюда вопросы правового воспитания и правовой культуры педагога выходят на передний край.

В целом же правовая культура личности включает в себя знание и понимание права с возможностью действий согласно его предписаниям, которая проявляется в объеме и глубине теоретических знаний, навыках и умениях грамотно решать задачи практического поведения. Кроме того, она тесно связана с правосознанием, опирается на него, так как включает в себя не только идеологические и психологические аспекты, но и юридически значимое поведение. Поэтому, правовая культура личности представляет собой творческую деятельность, соответствующую прогрессивным достижениям общества в правовой сфере, благодаря чему и происходит постоянное правовое обогащение индивида. Поэтому правовая культура, характеризующая правовую образованность человека, проявляется в готовности личности к инициативным сознательным, творческим действиям, как в сфере правового регулирования, так и в обеспечении реализации права, в основе чего лежит убеждение в необходимости служения закону как высшей ценности [2].

Однако не всякого индивида, знающего и понимающего правовые нормы, можно считать правокультурным человеком, поскольку правонарушители также могут обладать правовыми знаниями, зачастую зная их лучше, однако от этого не обладают высоким правосознанием. Правокультурным человеком является лишь тот, у кого правовые знания сочетаются с потребностью соблюдения их предписаний и в своей деятельности руководствоваться ими. Правовая культура гуманистична, ибо она создается человеком для его блага, вследствие чего в содержание правовой культуры не входят такие «издержки» реальной правовой деятельности, как правонарушения, правовой нигилизм и юридические ошибки. Отсюда следует, что основная цель правового воспитания – дать человеку необходимые в жизни юридические знания и научить его уважать и соблюдать законы и другие нормативно-правовые акты, то есть сформировать достаточно высокий уровень правовой культуры, способный значительно уменьшить число правонарушений.

А учитывая то, что в последнее время правовая культура рассматривается в рамках идей правового государства и прав человека, то, утверждая эти идеалы, право приобретает глубокий личностный смысл, становится ценностью для индивида и общества в целом, открывает личности доступ к благам цивилизации и выступает действенным механизмом ее социальной защищенности. Поэтому обеспечить социально адекватное, законопослушное поведение личности в условиях демократического государства возможно лишь через нравственное и правовое воздействие одновременно [3]. Отсюда проблема повышения правовой культуры преподавателя и правового воспитания в целом является в современном украинском обществе одной из наиболее актуальных.

Что же касается правового государства, то следует отметить, что в простом, почти бытовом понимании государство – это определенная деперсонифицированная репрессивная машина, которая осуществляет власть, т.е. устанавливает правила поведения для всех членов общества и следит за их неукоснительным соблюдением, а при наличии отклонений от установленных правил – наказывает виновных. При этом власть осуществляется во имя высших (сакральных) ценностей, а каждый чиновник должен выполнять свои обязанности как служение народу и государству, а не потому, что он имеет личные мотивы совершать те или иные действия от имени государства. Поэтому государство возникает в виде скоординированного совокупного поведения людей. Но также и исчезает – когда поведение людей становится асоциальным.

Следовательно, государство возникает и существует ровно столько,

сколько обычный человек знает, что конкретные персонифицированные носители власти (от участкового до Президента) действуют деперсонифицированно, без всякого личного мотива, ради этих высших государственных целей и интересов общества [4]. А принимая экономические решения, руководствуются не только выгодой, но и честностью, благородством, праведностью. Ведь государство не бизнес-проект, в котором всё, что не рентабельно, должно отсекается. Жить правильно и праведно вообще нерентабельно. Но только это и удерживало всегда человека и общество от оскотинивания, рождало великие государства и побуждало к готовности отдать жизнь за Отечество, за веру, за любовь, «за други своя». Только благодаря этим высшим побуждениям человек без когтей и клыков встал над природой [5].

В то же время реформирование страны в соответствии с требованиями, обусловленными движением Украины в сторону сближения с ЕС и, в целом, приобретением таких европейских ценностей, как демократия, права человека и верховенство права, вовсе не означают, что они автоматически приведут к улучшению состояния законности и правопорядка, повышению уровня правовой культуры общества. Сегодня Совет Европы заявляет о росте нетерпимости, враждебности, дискриминации различных групп, меньшинств и других явлениях, нарушающих Устав Совета Европы, Европейскую конвенцию о защите прав человека и представляющих реальную угрозу европейским ценностям. А где гарантия, что эти ценности будут соблюдаться и в Украине? И вообще, принесут ли они пользу нашей стране и нашему народу, не потеряем ли мы вследствие этого свою национальную идентичность, уникальный колорит? – вопросы дискуссионные.

Поэтому представляется, что правовое воспитание в целом и повышение правовой культуры педагогов всех уровней, в частности, находятся в зависимости от социально-экономических, государственно-правовых условий жизни современного украинского общества. Утверждение законности, формирование правового государства, скорейшее разрешение насущных социально-экономических проблем – вот далеко не полный перечень условий, которые позволят повысить уровень его правовой культуры.

При этом следует учесть, что низкий уровень правовой культуры общества невозможно ликвидировать мгновенно. Это трудный и длительный процесс, положительный результат которого во многом зависит от деятельности государства и его органов. В конечном же счете, все формы и средства ее повышения связаны с выходом общества из глубокого системного кризиса: социального, экономического,

политического, духовного, нравственного. Хотя, при этом, безусловно, роль преподавательского корпуса в повышении правовой культуры граждан страны если не первостепенна, то несомненно очень значительна.

Литература

1. Новиков Б. Как привить персик к бетонному столбу. Почему у нас нет нобелевских лауреатов? [Электронный ресурс] / Борис Новиков // 2000 : еженедельник. – 2011. – 16–22 дек. (№ 50). – Режим доступа: <http://2000.net.ua/2000/svoboda-slova/sotsium/76990>.

2. Муртузалиева М. А. Правовая культура как педагогический феномен [Электронный ресурс] / М. А. Муртузалиева // Теория и практика образования в современном мире : материалы IV междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, янв. 2014 г.). – СПб., 2014. – С. 147–149. – Режим доступа: <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/99/4745/>.

3. Общая теория права и государства : [учеб.] / под ред. В. В. Лазарева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юристъ, 1996. – 472 с.

4. Украина умерла... Больше не звоните и не просите [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.from-ua.com/politics/a8a52d749fa82.html>.

5. Историческая стратегия и «болотные огоньки» [Электронный ресурс] : беседа с рук. Фонда ист. перспективы, д-ром ист. наук Наталией Нарочницкой, 1.02.12. – Режим доступа: http://www.stoletie.ru/rossiya_i_mir/istoricheskaja_strategija_i_bolotnyje_ogonki_2012-02-01.htm.

Oksana Basmanova, Ewald Mittelstädt

CROSS CULTURAL COMMUNICATION IN EDUCATION: CHALLENGES AND ADVANTAGES

Introduction

Cross cultural communication is an important and popular topic for modern world and modern Europe.

The purpose of this article is to report on challenges and advantages of cross cultural communication encountered by student during German-Ukrainian Youth Meeting „Meet up! in SWF“. The meeting took place in November 2015, it gathered 12 German and 12 Ukrainian students in Fachhochschule Südwestfalen (Meschede, Germany) to work on the topic “Entrepreneurship fostering social, cultural, and environmental developments in Europe”, and it was supported by Foundation “Remembrance,

Responsibility and Future” (EVZ) and the German Federal Foreign Office (the project authorization number is 32.5.1C09.0051.0).

Cross-cultural communication is one such global skill that will equip the learner to adapt to any cultural context. Cross-cultural communication has emerged largely through the globalization of markets, affairs of nation-states and technologies. need to pay attention to intercultural communication and discusses some specific approaches and strategies in the teaching of intercultural communication in the classroom [Suneetha and Sundaravalli, 2011]. These include tackling issues like learning to honor and sharing one’s own culture while developing a capacity to be open to other cultures; progressing from an ethnocentric to an ethno-relative state of understanding and acceptance of cultural differences; and increasing the ability to communicate with non-native speakers. Specifically, classroom practices and strategies include intercultural explorations through the use of appropriate texts, films and other multimedia resources, short stories, contrastive case studies of cultures, group encounters and role plays. Thus the ways people communicate and interact, their language patterns, nonverbal modes all are determined by culture (Klopf & Park, 1982). Cross-cultural communication theory begins with the assumptions of cultural variations. These differences act as barriers to communication. Knowing the differences exist and recognizing the potential effects on communication, the communicator will be more sensitive to the fact and accommodate such differences. This means that for communicators to understand each other, they should have something in common in their back grounds that will enable them to perceive the stimuli similarly. Communication is intricately woven into the culture. Culture fosters or promotes communication process. There is strong correlation between culture and language.

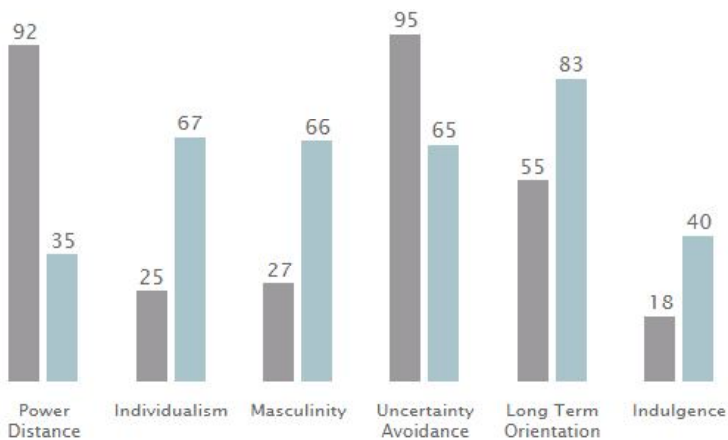
Hofstede’s cultural dimensions theory is one the most cited and widely accepted frameworks for cross-cultural communication, developed by Geert Hofstede. It describes the effects of a society’s culture on the values of its members, and how these values relate to behavior, using a structure derived from factor analysis.

Hofstede developed his original model as a result of using factor analysis to examine the results of a world-wide survey of employee values by IBM between 1967 and 1973. It has been refined since. The original theory proposed four dimensions along which cultural values could be analyzed: individualism-collectivism; uncertainty avoidance; power distance (strength of social hierarchy) and masculinity-femininity (task orientation versus person-orientation). Independent research in Hong Kong led Hofstede to add a fifth dimension, long-term orientation, to cover aspects of values not

discussed in the original paradigm. In 2010 Hofstede added a sixth dimension, indulgence versus self-restraint.

Hofstede's work established a major research tradition in cross-cultural psychology and has also been drawn upon by researchers and consultants in many fields relating to international business and communication. The theory has been widely used in several fields as a paradigm for research, particularly in cross-cultural psychology, international management, and cross-cultural communication. It continues to be a major resource in cross-cultural fields. It has inspired a number of other major cross-cultural studies of values, as well as research on other aspects of culture, such as social beliefs.

According to Hofstede's research results at <http://geert-hofstede.com/>, Ukrainian and German cultures are very different (see Picture 1).



Picture 1. Hofstede's cultural dimensions: Ukraine and Germany comparison (<http://geert-hofstede.com/>)

The biggest difference can be found in 'Power Distance' dimension. Ukraine, scoring 92, is a country where power holders are very distant in society. Being the largest country entirely within Europe and being for almost a century part of the Soviet Union, Ukraine developed as a very centralized country. The discrepancy between the less and the more powerful people leads to a great importance of status symbols. Behavior has to reflect and represent the status roles in all areas of business interactions: be it visits, negotiations or cooperation; the approach should be top-down and provide

clear mandates for any task. Highly decentralized and supported by a strong middle class, Germany is not surprisingly among the lower power distant countries (score 35). Co-determination rights are comparatively extensive and have to be taken into account by the management. A direct and participative communication and meeting style is common, control is disliked and leadership is challenged to show expertise and best accepted when it's based on it.

A comparatively smaller difference can be found in 'Uncertainty Avoidance' dimension though the difference is still very visible. Scoring 95 Ukrainians feel very much threatened by ambiguous situations. Presentations are either not prepared, e.g. when negotiations are being started and the focus is on the relationship building, or extremely detailed and well prepared. Also detailed planning and briefing is very common. Ukrainians prefer to have context and background information. As long as Ukrainians interact with people considered to be strangers they appear very formal and distant. At the same time formality is used as a sign of respect. Germany is among the uncertainty avoidant countries (65); the score is on the high end, so there is a slight preference for Uncertainty Avoidance. In line with the philosophical heritage of Kant, Hegel and Fichte there is a strong preference for deductive rather than inductive approaches, be it in thinking, presenting or planning: the systematic overview has to be given in order to proceed. This is also reflected by the law system. Details are equally important to create certainty that a certain topic or project is well-thought-out. In combination with their low Power Distance, where the certainty for own decisions is not covered by the larger responsibility of the boss, Germans prefer to compensate for their higher uncertainty by strongly relying on expertise.

It is very important to practice intercultural cooperation between Ukrainians and Germans to understand representatives of other culture better and be more successful in future cooperation, including business cooperation. The above mentioned German-Ukrainian Youth Meeting „Meet up! in SWF“ is a good example of an intercultural collaborative learning project that helps to see challenges and advantages of cross cultural communication in education.

Experiment

German-Ukrainian Youth Meeting „Meet up! in SWF“ was designed and implemented as for students, studying Economics and Entrepreneurship in Germany and Ukraine. It was held at Fachhochschule Südwestfalen, Department of Engineering and Management Sciences, Meschede, Germany from 21 November 2015 till 28 November 2015. Ukrainian representatives, students of People's Ukrainian Academy (Kharkiv, Ukraine), came to German

university with the grant support from the Foundation “Remembrance, Responsibility and Future” (EVZ) and the German Federal Foreign Office. The project authorization number is 32.5.1C09.0051.0. German and Ukrainian students participated in 5-day seminar that was aimed at developing intercultural concepts for entrepreneurial activity fostering social, cultural, and environmental developments in Europe. Main project activities included discussions on the above mentioned topic, developing a business idea in a multicultural group and presenting it to the audience. The project united 12 Ukrainian and 12 German students.

Data was collected via pen-and-paper survey of the participants of the German-Ukrainian Youth Meeting „Meet up! in SWF“. The average age of 11 German respondents was 27.6 years old, with 36% female, 64% male. The average age of 12 Ukrainian respondents was 20.5 years old, with 50% female, 50% male. Survey was based on the interview with open questions on intercultural experience and challenges & advantages of cross cultural communication in education.

Results

The results of the survey are shown in the tables 1 and 2. Statistics shows that language is a key in intercultural communication for both countries: majority sees it as a benefit though almost the same group of respondents testifies that communication in a foreign language is always a challenge.

A very positive trend is that the number of benefits is larger than the number of challenges: this is true for both Ukrainian and German samples.

Ukrainian and German project participants see the challenges very similarly: several aspects of cultural differences made communication more difficult or created some obstacles on the way to a common project decision.

Both German and Ukrainian students see benefits in learning new during intercultural educational project: new and different views, new ideas, new people, and getting new experience in general.

At the same time, the difference in perception includes the following: Ukrainians mentioned ‘Cultural exchange’ as second important benefit, while for Germans learning new ideas and new point of views was more important. Germans mentioned learning more about Ukraine and breaking stereotypes, while Ukrainians didn’t touch this topic at all.

Discussion

The purpose of communication is to transfer ideas and knowledge from one entity to the other. The first step in communication is input; someone must say something that is received by someone else. The communication loop is successful when the receiver demonstrates that he or she understands what was being communicated. From an organizational perspective there are

Table 1 – Benefits and Challenges, Ukraine

Benefits	Number of votes	Challenges	Number of votes
Practice of foreign language	7	Communication in foreign language	8
Cultural exchange	5	Habits, behavior differences	4
New experience	3	Differences in academic knowledge	3
New foreign contacts/friends	3	Misunderstanding	2
Learn different views	3	Mentality differences	2
No authority/ independence	2	Age differences	1
Improve communication skills	2	Food differences	1
Share experience	2		
Improve skills	2		
Become more self-confident	1		
Improve attitude to studies	1		
Positive emotions	1		
Improve organizational skills	1		
See other places	1		
Start from scratch	1		

Table 2 – Benefits and Challenges, Germany

Benefits	Number of votes	Challenges	Number of votes
Practice of foreign language	5	Communication in foreign language	9
Learn different views	5	Habits, behavior differences	3
New foreign contacts/friends	3	Different points of view when discussing a problem	3
New ideas	3	Misunderstanding	2
Learn more about Ukraine/ another culture	3	Cultural differences	1
New experience	2	Age differences	1
Increase knowledge	2	Differences in academic knowledge	1
Cultural exchange	2		
Positive emotions	1		
Break the stereotypes	1		
Improve communication skills	1		
Improve intercultural skills	1		

many barriers than can impede the flow of communication. These barriers include culture, technology, language, workforce, and environment [Matthews and Thakkar, 2012]. Such a communication is very important for business, and thus is very important part of education and training for business students as the economics and companies become more and more global requiring intercultural communication skills from the employees and managers.

The project described and the summary of students' opinions on benefits and challenges of cross cultural learning project is one of the possible ways to increase students' awareness about other cultures and improve their intercultural communication skills.

References

1. Klopff D. W. Cross-cultural communication: An introduction to the fundamentals / Klopff D. W., Park M. – Seoul : Hanshin Publishing Co., 1982.

2. Matthews L. The Impact of Globalization on Cross-Cultural Communication, Globalization – Education and Management Agendas [Electronic resource] / Matthews L. Thakkar B. – 2012. – Mode of access: <http://www.intechopen.com/books/globalization-education-and-management-agendas/the-impact-of-globalization-on-cross-cultural-communication>.

3. Suneetha Y. Incorporating Cross-cultural Communication in ELT : A Pedagogical Approach, Global Perspectives, Local Initiatives: Reflections and Practices in ELT / Suneetha Y., Sundaravalli, G.M. ; Singapore, Centre for English Language Communication, National University of Singapore. – 2011. – P. 125.

4. The Hofstede Centre: Strategy. Culture. Change [Electronic resource]. – Mode of access: <http://geert-hofstede.com/>.

Е. В. Батаева

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ФИЛОСОФСКОЙ КУЛЬТУРЫ АСПИРАНТОВ

В контексте современных реформ аспирантской программы (докторской школы PhD) достаточно актуальным становится вопрос об уместности философских дисциплин в PhD-программе. Можно услышать двойственные оценки сложившейся ситуации: с одной стороны, поскольку аспиранты в будущем получают степень доктора

философии, то вполне целесообразным было бы предположить необходимость для них изучать основы мировой и украинской философии с тем, чтобы соответствовать получаемой степени; с другой стороны, поскольку в аспирантуре обучаются представители самых разных специальностей, довольно сложно сконструировать такую учебную программу по философии, в которой были бы учтены интересы всех слушателей и которую можно было бы спроецировать на их научную работу над диссертацией. Можно встретить и более радикальные постановки вопроса: надо ли вообще изучать в аспирантуре философию, не правильнее ли было бы сфокусировать внимание аспирантов на тех специальных проблемах, которые они планируют анализировать в своих диссертационных проектах и не отвлекать их внимание на рассмотрение общекультурных вопросов?

Предварительно представим свою позицию по данному вопросу: философские дисциплины могут быть осмыслены аспирантами (в силу обретенного ими познавательного опыта в годы студенчества) гораздо лучше и на более высоком уровне, нежели в студенческие годы, и по этой причине они могут оказать серьезное влияние на формирование общетеоретического мировоззрения, мета-научного видения конкретных концептуальных проблем, анализируемых в диссертации, что, в свою очередь, позволит выйти на более высокий уровень теоретической абстракции. Философская культура может оказать влияние на формирование общей концепции диссертационного проекта аспиранта, а если речь идет об аспирантах-гуманитариях, то философские концепции могут оказать непосредственное воздействие на осознание новаторских моментов в авторских решениях определенных научных проблем. Однако, более глубокий анализ концепта философской культуры аспирантов можно представить в контексте концепции культурного капитала выдающегося французского социолога П. Бурдьё, которая была представлена в работе «Набросок теории практического действия» (1972). Согласно П. Бурдьё, культурный капитал – это уровень образования, навыки устной и письменной речи, эстетические ценности, умение взаимодействовать с людьми, ориентация на достижения в учебе, разнообразные культурные знания (познания в области искусства и философии), позволяющее человеку понимать содержание самых различных культурных артефактов. Культурный капитал социального актора необходимо развивать в аспирантуре с тем, чтобы уровень общетеоретической подготовки и эрудиции кандидата на степень доктора философии был действительно высоким и не вызывал сомнений. Следует также учесть тот социологический факт, что в современном мире именно

обладание культурным капиталом становится определяющим фактором в профессиональном становлении специалиста: «сейчас в бывших социалистических странах объем владения экономическим капиталом играет второстепенную роль, а основным фактором позиции в социальном пространстве становится обладание культурным капиталом» [2]. Чем богаче будет культурный капитал будущего доктора философии, чем лучше он будет ориентироваться в разнообразных общетеоретических дисциплинах (в том числе и в философских), тем глубже будет его понимание социокультурного контекста прикладного теоретизирования. Обучение философии в аспирантуре может способствовать формированию философской компетентности, которая состоит в знании различных авторских философских концепций, оказавших влияние на развитие современного искусства, науки, кинематографа, в умении выявлять различные философские коды в культурных артефактах современности (к примеру, в выдающемся фильме Р. Скотта «Бегущий по лезвию» отрефлексирована актуальная проблема современной науки – проблема взаимоотношений человека со своими творениями (роботами-андроидами) – которая анализируется в контексте картезианского тезиса «мыслью, следовательно, существую»; если андроиды мыслят, можем ли мы говорить об их существовании сродни человеческому; однако понимание содержания этого кинематографического шедевра было бы невозможным без знания философии Рене Декарта).

Ориентируясь на принципы профессионального развития человека, представленные Л. Гринкругом [1], проанализируем концептуальную модель преподавания философии в аспирантуре:

– «принцип аксиологической ориентированности» преподавания, проявляющийся в стремлении выявлять ценностные аспекты различных философских концепций, анализировать их влияние на формирование ценностных координат существования современного человека;

– «принцип системности», проявляющийся в выявлении взаимосвязей между различными философскими парадигмами в диахроническом (историческом) и синхроническом (симультанном) контекстах, в поиске взаимовлияния социокультурного контекста и развития философской рефлексии;

– «принцип субъектности», который, по мнению Л. Гринкруга, предполагает «признание каждого аспиранта и преподавателя вуза субъектом своего развития, которое становится результатом реализации их субъектной позиции» [1];

– «принцип открытости», нацеленный на создание свободного коммуникативного пространства обучения философии, которое

предполагает возможность для всех участников коммуницирования развивать собственное видение и предлагать оригинальные трактовки теоретических и практических проблем философии;

– «принцип проблемности», сутью которого является выявление неоднозначно трактуемых вопросов в классической, неклассической и постнеклассической философии с целью их углубленного анализа; подобная проблематизация преподавания философии может способствовать развитию критического мышления аспирантов;

– «принцип рефлексивности» предполагает творческое обсуждение содержания философских концепций с акцентированием возможностей проведения на их основе самоанализа и саморефлексии с целью лучшего понимания собственного мировоззрения и жизненной позиции;

– «принцип продуктивности» проявляется в необходимости продуцирования аспирантами новых творческих идей в процессе изучения и обсуждения философских концепций, что может проявиться в разработке теоретических оснований диссертационного проекта;

– «принцип обратной связи» имеет своей целью процессуальный анализ содержания взаимодействия между аспирантами и преподавателем в течение учебного года с целью коррекции и развития программы обучения по курсу «Философия».

Рассмотренные принципы концептуальной модели преподавания философии в аспирантуре не исчерпывают всех возможностей и перспектив совершенствования учебного взаимодействия между преподавателем и аспирантами, что предполагает дальнейшую работу над ее развитием.

Литература

1. Гринкруг Л. С. Человеческий потенциал вуза: потребности и возможности развития [Электронный ресурс] : монография / Гринкруг Л. С. – Хабаровск : Акад. Естественных наук, 2012. – Режим доступа: <http://www.rae.ru/monographs/177>.

2. Ковалиско Н. Многомерный анализ социальной стратификации современного украинского общества / Н. Ковалиско, Р. Савчинский // Социология : теория, методы, маркетинг. – 2007. – № 3. – С. 5–37.

Л. О. Бєлова

ПІДГОТОВКА УПРАВЛІНСЬКИХ КАДРІВ ДЛЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ

Принципи та шляхи реформування системи національної освіти, представлені у проєкті Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років [1], передбачають її перетворення на інноваційне середовище, здатне не лише до саморегуляції відповідно до викликів суспільства, а й до забезпечення високих соціальних стандартів. Процес продукування та реалізації реформ, які здійснюються нелегко та повільно, тем не менш має позитивну динаміку в першу чергу у суспільному вимірі. Поступово набуває ознак незворотності процес перетворень, спрямованих на забезпечення якісної освіти, здатної стати запорукою сталого соціально-економічного розвитку та забезпечення достойного рівня життя людини.

Досвід країн світу, які «пережили» успішні цивілізаційні перетворення, свідчить про те, що саме освіта є тим середовищем, яке сприяє появі креативних, професійних, суспільно активних лідерів, здатних до відповідальних дій на шляху впровадження ефективних методів сучасного менеджменту. Створення інноваційного освітнього середовища потребує, в першу чергу, наявності ефективного управлінського ресурсу на всіх рівнях – від профільного міністерства до сільської малокомплектної школи. В свою чергу ефективне, відповідальне управління освітою – це запорука сталого цивілізаційного розвитку України.

Від кваліфікації управлінських кадрів, наявності у них досконалих професійних навичок аналізу та вироблення освітньої політики, програм стратегічного управління якістю освіти залежить ефективність процесів реформування системи освіти взагалі, успішність входження України до європейського освітнього простору [2]. Нині, коли гостра внутрішня криза та зовнішні виклики відкривають для України нові можливості розвитку, ця теза стає ще актуальнішою. Саме професійні та моральні риси керівників і ефективність управління якістю освітніх процесів стають ключовими чинниками створення національної системи якості освіти, яка є запорукою реалізації реформи на шляху цивілізаційного розвитку суспільства. Особлива відповідальність покладається на керівні кадри освітньої галузі, які займають посади державної служби в органах влади та здійснюють публічну, професійну, політично неупереджену діяльність з метою формування та реалізації державної політики (Міністерства,

місцеві державні адміністрації), та в працюють в органах місцевого самоврядування.

Чинним Законом «Про державну службу» передбачено, що професійне навчання державних службовців проводиться в галузі знань «Публічне управління та адміністрування», науково-методичне забезпечення якого здійснює Національна академія державного управління при Президентіві України – вищий навчальний заклад з особливими умовами навчання, які визначаються Кабінетом Міністрів України [3]. Міжнародний досвід функціонування у світі більш ніж 250 установ, які забезпечують підготовку та підвищення кваліфікації державних службовців і управлінців та здійснюють науково-дослідницьку діяльність, свідчить про життєздатність та ефективність існуючих інституцій.

Вирішальне значення для національної системи освіти керівних кадрів має її трансформація з метою комплексного вирішення проблеми відбору, навчання та кар'єрного супроводу відповідальних управлінців, в т. ч. освітньої галузі. З метою оцінки загального стану публічного управління в Україні, визначення факторів, що негативно впливають на його розвиток та виявлення першочергових векторів спрямування, інформаційно-аналітичним відділом Харківського регіонального інституту державного управління Національної академії державного управління при Президентіві України у листопаді 2015 року проведено опитування учасників щорічної науково-освітньої виставки «Публічне управління XXI». На думку опитуваних, публічне управління в Україні переживає певну трансформацію та визначення нових етапів свого становлення. Кризовий стан публічного управління, яке передбачає перехід від ієрархічної системи контролю згори вниз до процесу, спрямованого на горизонтальну взаємодію влади, бізнесу, суспільства з метою їх скерування на корисні цілі, дає поштовх до певних позитивних зрушень, поки ще поодиноких і відчутних лише за деякими напрямками. На думку респондентів, найбільш негативний вплив мають бюрократизація, низький рівень матеріального/соціального забезпечення службовців та заполітизованість публічного управління. Першочерговим для розвитку України респонденти вважають регіональний розвиток і розвиток місцевого самоврядування, реалізацію Стратегії сталого розвитку держави.

Доцільно спрямувати публічне управління на підвищення якості та прозорості надання послуг населенню, в першу чергу – освітніх, в т. ч. з використанням інформаційних технологій. А у випадку підвищення

кваліфікації кадрів управління освітою – надавати перевагу дистанційним формам навчання, професійно-орієнтованим освітнім програмам та індивідуальним навчальним планам.

Результати опитувань представників владних органів та науково-освітнього середовища, проведених впродовж останніх трьох років у Харківському регіональному інституті державного управління НАДУ при Президентіві України, дають підстави стверджувати, що, за їхньою думкою, нинішній стан взаємодії теорії та практики публічного управління не відповідає викликам часу і не сприяє реалізації інноваційних механізмів вирішення існуючих та прогнозованих проблем. Запровадження результатів дослідження у практичну управлінську діяльність можливе лише при наявності наукового обґрунтування прогнозних показників соціально-економічного розвитку держави і освіти, зокрема, наявності державного замовлення на наукові розробки з проблемних питань; комунікативної взаємодії інститутів державного управління зі споживачами послуг – громадянами, установами, організаціями; інформаційного обміну між національними та закордонними науково-освітніми установами. Найбільш ефективними чинниками взаємодії науки та практики публічного управління респонденти вважають відповідність тематики досліджень реальним проблемам державного управління і місцевого самоврядування, залучення науковців до роботи у владних установах в якості експертів, консультантів, аналітиків, радників. Підвищення культури управління та якості життя громадян, як результат впровадження наукових напрацювань, нині перетворюється на головну мету трансформації системи навчання управлінців впродовж життя.

Якість підготовки управлінських кадрів вищого рівня в освітній галузі розглядається нами не лише як запорука імплементації інноваційної освітньої парадигми, затвердженої чинним Законом України «Про вищу освіту», а в першу чергу, як запорука залучення інтелектуальних інвестицій у процеси сталого розвитку країни.

Важливе значення для удосконалення системи підготовки кадрів управлінців освітньої сфери усіх рівнів має базовий освітній ступінь бакалавра, що буде здобуватися, починаючи з 2016, за спеціальністю «Публічне управління та адміністрування» на першому рівні вищої освіти. У грудні 2015 року завершено перший конкурсний відбір кандидатів до складу Науково-методичної ради Міністерства освіти і науки України, яка є однією із форм спільної участі представників держави, роботодавців, навчальних закладів, наукових установ у розробці стандартів освітньої діяльності та стандартів освіти. Виші, які мають

здійснювати підготовку фахівців за цією новою спеціальністю, почали напрацювання проектів освітньо-професійних програм у відповідності до Методичних рекомендацій Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України та Національного Темпус/Еразмус + офіса у рамках реалізації в Україні проекту «Тьюнінг» [4].

Процес підготовки бакалаврів-управлінців, у відповідності до сучасних вимог, потребує суттєвих змін вітчизняних поглядів у частині концептуальних підходів (студент – центр навчання, який затребуваний на ринку праці завдяки набутим компетентностям) та готовності до професійної діяльності (повна адаптація до умов ринку праці). У цій частині заслуговує на увагу вивчення досвіду країн Європи, які мають програми, акредитовані Європейською асоціацією з акредитації навчальних закладів публічного адміністрування (ЕАРАА).

Відмінністю нової освітньо-професійної програми бакалавра публічного управління і адміністрування є орієнтація на підготовку не лише кадрів для державних органів та органів місцевого самоврядування, а й для широкого спектру неурядових, громадських, професійних організацій, діяльність яких спрямована на публічну сферу. Перехід від адміністративно-розпорядчого управління в освіті до впровадження системи освітнього менеджменту потребує управлінців саме такого рівня компетентності.

Література

1. Концепція розвитку освіти України на період 2015-2025 років [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncerc.pdf.
2. Лукіна Т. О. Якість підготовки управлінських кадрів як основа поліпшення якості вищої освіти України / Т. О. Лукіна // Вища освіта України. – 2006. – Т. 3. – С. 136142.
3. Про державну службу : Закон України від 24 груд. 2015 р. № 910-VIII // Голос України. – 2015.
4. Розроблення освітніх програм : метод. рек. / В. М. Захарченко, В. І. Луговий, Ю. М. Ращкевич, Ж. В. Таланова ; за ред. В. Г. Кремня. – Київ : Пріорітети, 2014. – 120 с.

Л. Я. Бельчикова

СОВРЕМЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ: МИССИЯ, ЛИЧНОСТЬ, ПРОФЕССИОНАЛИЗМ

Если учитель имеет любовь к делу, он будет хороший учитель.

Если учитель имеет любовь только к ученику, как отец, мать – он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам.

Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученику, он – совершенный учитель.

Л. Н. Толстой

Учитель – это высокая миссия, предназначение которой – сотворение и самоопределение личности в культуре, утверждение человека в человеке. Личность учителя развивается и формируется в системе общественных отношений, в зависимости от духовных и материальных условий его жизни и деятельности, но, прежде всего – в процессе педагогической деятельности и педагогического общения.

Личность учителя, его профессионализм особенно важны в мире, где, к большому сожалению, существует разрыв между существующей системой образования и требованиями, которые предъявляет современное общество к нему.

В глазах многих родителей педагог утратил роль «светоча знаний», превратившись в обслуживающий персонал, имеет низкий социальный статус. Кроме того, признаками сегодняшнего дня является снижение авторитета взрослых у современных подростков, высокий уровень их информированности в области технических средств, направленность жизненной активности только на получение удовольствия, низкий уровень мотивации и психологической готовности к школьному обучению и ответственности за собственные поступки.

При этом общество предъявляет высокие требования к личности человека, который профессионально занимается образованием и воспитанием детей, хочет, чтобы педагог был компетентным, эффективным, творческим, способным гибко мыслить и нестандартно действовать в динамично развивающейся системе образования, мог успешно работать с «современными детьми», владел информационными технологиями.

Среди этих требований основным является профессионализм учителя: образованность, эрудиция, информированность, прогрессивность, способность привить интерес и вовлечь обучаемого в творческий процесс познания.

Нельзя не вспомнить диалог из очень тонкого и проникновенного фильма о школе «Доживем до понедельника».

«— ... Им отдаешь себя всю до капли, а они...

— ... А что у нас есть, чтобы отдать, вот вопрос?....

— ... Если они не правы, у нас есть еще время доказать, что мы лучше, чем о нас думают.....

— Это кому я буду доказывать?.....

— Им. Каждый день, каждый урок, а если не можем, то давайте заниматься другим ремеслом, где брак дешевле обходится...»

Что есть и что должно быть у педагога, чтобы отдать своему ученику?

Каким он должен быть, чтобы пользоваться безграничным авторитетом у своих учеников, и как, чем завоевать этот авторитет?

Что поможет учителю соответствовать этим требованиям? Как стать интересным детям?

Только личность-педагог может воспитать личность-ученика. У древнегреческого философа Ксенофонта в его «Воспоминаниях о Сократе» есть афоризм, который необходимо взять на вооружение многим педагогам: «Никто не может ничему научиться у человека, который не нравится». Действительно, без интереса к личности учителя не будет интереса к предмету. В психологии в последние десятилетия появилось понятие «ореол привлекательности», которым должен не только обладать, но и пользоваться учитель, и это делает его интересным для современных подростков. Педагог всегда воздействует своей личностью, начиная с того, как он выглядит, ходит, сидит, говорит, и заканчивая тем, во что он верит и на что надеется. Учитель всегда на виду, он учит даже в свое отсутствие тем образом, который он создал в душе ученика. Но интересен ученику может быть только Мастер — человек, «особенно сведущий или искусный в деле своем», профессионал. Основой же становления педагогического мастерства является профессиональное знание, которое обращено, с одной стороны, к дисциплине, которую он преподает, с другой — к учащимся. Признаком истинного профессионала-педагога является постоянное недовольство собой и стремление к высшему уровню. Делать самого себя — сложная работа, а путь этот — сложный путь.

Доказано, что качество и успех работы учителя связаны не столько со стажем работы в школе, сколько с уровнем педагогического творче-

ства, с отношением к окружающим, ценностными ориентациями, жизненными целями.

Творчество – это то, что делает учителя интересным окружающим, а самого спасает от эмоционального выгорания. Стиль же общения учителя, принятая им позиция – установка на доверительное, открытое общение с детьми, обеспечение им роли «активного деятеля» на уроке, а также умение слушать ребенка, интересоваться его мнением, вести межличностный диалог на основе равноправия, доверия, взаимного уважения, способность творческого самовыражения – вот те личностные и профессиональные качества, которые оказывают влияние на формирование эмоций, потребностей, мотивов ребенка и определяют его судьбу в школе.

Что же отличает творческого учителя? Он всегда в поиске. Он ищет современные эффективные пути достижения цели, постоянно анализирует собственные ошибки и просчеты, стремится на научной основе решать повседневные задачи обучения и воспитания. Он уверен: сегодня нужен человек мыслящий, разумный, любящий, понимающий, созидающий. Как сделать человека таким? Ему, этому будущему человеку, необходимо предоставить пространство для мысли, любви, деятельности. И таким пространством должна стать школа. А для каждого учителя таким пространством должен стать его урок.

И в процессе таких уроков ребёнок научится размышлять и созидать, видеть и оценивать своё творение и творение других. Так учитель «делает» самого себя и «делает» своего ученика. И такой учитель с гордостью, как в свое время это сделал В. А. Жуковский, готов произнести: «Победителю ученику...».

Литература

1. Назарьева В. Шпаргалка по педагогике [Электронный ресурс] / Виктория Назарьева. – Режим доступа: <http://www.e-reading.club/book.php?book=89161>.
2. Гасанова П. М. Роль учителя в современном обществе [Электронный ресурс] / Гасанова П. М. – Режим доступа: www.scienceforum.ru/2015/1210/12511
3. Гончарова Т. И. Когда учитель – властитель дум : кн. для учителя / Т. И. Гончарова, И. Ф. Гончаров. – М., 2003. – 192 с.
4. Шипулина Н. Б. Образ учителя в советском и современном российском кинематографе / Н. Б. Шипулина // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. Сер. «Социально-экономические науки и искусство». – Волгоград, 2010. – Вып. 8 (52). – С. 4–16.

Е. В. Бирченко

ВЫПУСКНИКИ ВУЗОВ КАК КАДРОВЫЙ РЕЗЕРВ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО КОРПУСА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В общественных дискуссиях об эффективности высшего образования все большую значимость получают такие критерии, как трудоустройство и карьера выпускников вузов. Ключевыми показателями эффективности с этой точки зрения выступают не только удельный вес численности трудоустроившихся выпускников в общей численности выпускников вуза, но и трудоустройство по специальности. По данным социологических исследований, от 30 до 40 процентов выпускников украинских вузов в настоящее время работает по специальности, не связанной с полученным профессиональным образованием [2]. Подобная тенденция характеризует нерациональное использование человеческого капитала в обществе, демонстрирует сужение возможностей профессиональной самореализации молодого специалиста.

Академическая карьера выпускника в этом контексте представляется одним из путей наиболее полного раскрытия творческого потенциала профессионала высокой квалификации в трудовой деятельности. Она решает отмеченную проблему повышения планки возможностей профессиональной самореализации выпускников и одновременно становится важной составляющей развития кадрового потенциала университетов.

Можно отметить, что в целом в высшей школе как ответ на запросы общества выстроилась *система содействия трудоустройству выпускников*. В общих чертах она представляет собой:

- комплекс мероприятий по наращиванию конкурентных ресурсов будущего специалиста в развивающей культурно-образовательной среде;
- специальную подготовку к трудоустройству, формирующую способность осуществить свой профессиональный выбор в конкурентных условиях рынка труда и реализовать активные стратегии занятости.

Однако подготовка студентов к академической карьере имеет свою специфику. Она представляет собой органичную часть активной кадровой стратегии высшей школы, где выпускники рассматриваются как *кадровый резерв преподавательского корпуса*. Современная кадровая политика вузов основана на создании оптимальных условий для формирования кадрового потенциала и способах его эффективного использования. От нахождения правильного решения вопроса использования кадрового ресурса во многом зависит прогрессивный потенциал инно-

вационного становления высшего профессионального образования. Наличие же в организации кадрового резерва позволяет своевременно решать задачи кадрового планирования и обеспечения (*формирование, восполнение, создание, наращивание, совершенствование*).

Вузы уделяют особое внимание выявлению способных студентов и мотивации их к выбору академической карьеры. Подготовка кадрового резерва вуза из числа наиболее перспективных студентов в цепочке «бакалавры – магистры – аспиранты – молодые преподаватели и научные сотрудники» решает актуальную для нынешней ситуации в высшей школе задачу преодоления *тенденции старения кадров*. Несбалансированность профессорско-преподавательского состава по профессиональным качествам и возрастным показателям затрудняет модернизацию научно-образовательной сферы и широкое развитие инновационной деятельности. Достижение оптимального соотношения числа преподавателей старшего поколения, имеющих большой опыт работы, и молодых преподавателей обеспечивает *преемственность* в развитии научно-образовательного и инновационного потенциала высшего учебного заведения. Следует подчеркнуть, что в реализации миссии университета быть проводником определенных ценностей и мотиваций (культурного капитала) выпускникам принадлежит особая роль. Впитавшие со студенческой скамьи корпоративные ценности *alma mater*, выпускники – молодые преподаватели становятся их наиболее эффективными и органичными трансляторами в образовательной деятельности.

В большинстве вузов работают программы, позволяющие выстраивать цепочку преемственности включения в академическую деятельность студентов, начиная с первого курса, путем привлечения к научной, педагогической работе, совместной работе с преподавателями, научными коллективами, участию в научных конкурсах, конференциях. Элементы научно-исследовательской, проектной и педагогической деятельности, внедряемые в учебный процесс и получившие развитие в различных формах, активно используются в подготовке кадрового резерва педагогических кадров. Среди них:

- обязательные научно-исследовательские семинары, развивающие аналитические, исследовательские навыки и компетенции (в том числе на первых курсах бакалавриата);
- исследовательская работа в научно-педагогических коллективах университета под руководством преподавателей, научных сотрудников, практиков, с привлечением известных ученых;
- научные мероприятия (конкурсы, конференции, школы).

К инструментам стимулирования профессионального роста

и мотивации студентов к преподавательской деятельности в системе развития кадрового резерва можно отнести также регулярные встречи с руководством университета; специальные семинары по методике преподавания дисциплин; регулярные мастер-классы с приглашением для их проведения опытных профессоров и ведущих специалистов отрасли и высшей школы; студенческие научные школы и конференции с привлечением ведущих ученых и специалистов; стажировки (в том числе в ведущих научных центрах); участие в международных конференциях. В ряде университетов сформирована и успешно действует система обязательных научно-исследовательских семинаров, развивающих аналитические, исследовательские навыки и компетенции студентов.

В системе комплексной подготовки к академической карьере студенты могут получить одновременно опыт не только научной и педагогической практики, но и практических навыков по будущей специальности. В большинстве вузов обеспечиваются возможности прохождения не только педагогических практик студентов и аспирантов, но и сквозных практик в крупных компаниях, научно-исследовательских центрах.

Одним из основных механизмов подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации остается аспирантура. Мотивированные на академическую карьеру студенты ориентируются на поступление в аспирантуру.

Заслуживающий внимания опыт в этом направлении накоплен в Харьковском гуманитарном университете «Народная украинская академия». На протяжении всех лет обучения студентам системно и последовательно создаются условия в культурно-образовательной среде вуза для развития своего профессионально-личностного потенциала через участие в структурах студенческого самоуправления, студенческих трудовых отрядах; получение дополнительного образования; активное включение в систему практик и стажировок; целенаправленное участие в научно-исследовательской работе. Именно участие в НИРС позволяет выявить студентов, способных к научно-педагогической работе. Они привлекаются к исследовательским проектам в рамках научной школы «Непрерывное образование как главный принцип обновления образовательных систем в современном мире», творческим конкурсам студенческих работ, научным студенческим конференциям. Следует отметить особую роль в выявлении когорты будущих преподавателей научно-педагогической практики магистров. Студенты не только постигают дидактические основы педагогической деятельности, но и имеют возможность сделать первые

шаги в ней, проводя открытое лекционное и семинарское занятие. Исследовательские способности продолжают нарабатываться в рамках научно-исследовательского семинара, в подготовке магистерской работы, научных статей, участия в конференции молодых ученых. Такой подход позволяет к завершению обучения в магистратуре выявить круг выпускников, ориентированных на академическую карьеру и готовых продолжить обучение в аспирантуре. Более половины ежегодного набора в аспирантуру НУА составляют ее выпускники. К сожалению, эффективность аспирантуры остается трудно решаемой проблемой. Вместе с тем она вносит значимый вклад в подготовку кадрового резерва. Практически на всех кафедрах НУА представлены выпускники в их преподавательском составе. Они защитили кандидатские диссертации, работают над перспективными темами докторских диссертаций, двое из них стали заведующими кафедрами, один – проректором вуза.

Однако в вопросе формирования кадрового резерва высших учебных заведений нельзя обойти вниманием такую проблему, как закрепление молодых преподавателей в вузе. Низкий уровень оплаты педагогического труда, особенно на его начальном этапе, провоцируют утечку перспективных кадров в частный сектор и вузы-конкуренты с более привлекательными условиями работы. Проблемы материального благополучия молодых сотрудников, их перспектив в высшей школе – это, безусловно, зона ответственности не только отрасли, но и общества в целом. Ибо фактором его успеха является не только уровень расходов на образование, но и отношение общества к вопросам образования. Формирование культуры образования, в которой высокий статус учителя занимает особое место в ценностях семьи и общества, обеспечивает процветание социума, всех его членов [1].

А пока необходимо вузам сосредоточиться на собственных программах поддержки и закрепления молодых научно-педагогических кадров. Создавая благоприятную обстановку для профессионального роста молодых преподавателей, вузы увеличивают шансы сохранить выращенный собственными силами состав с высоким научно-педагогическим потенциалом, тем самым повышая свою конкурентоспособность и престиж.

Литература

1. Астахова Е. В. Развитие преподавательского корпуса – один из ключевых приоритетов современного высшего образования / Е. В. Астахова // Приоритеты развития современного образования: теория, методология, практика : материалы междунар. науч.-практ. конф.,

Харьков, 17–18 февр. 2014 г. : [в 2 ч.] / Харьк. гуманит. ун-т «Нар. укр. акад.» [и др.]. – Харьков, 2014. – Ч. 1. – С. 85–89.

2. Досвід працевлаштування випускників вищих навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.scm.com.ua, www.bestuniversities.com.ua.

3. Рязанцева Л. В. Анализ сфер занятости выпускников вузов и проблемы их трудоустройства [Электронный ресурс] / Л. В. Рязанцева // Международная научно-практическая заочная интернет-конференция. Москва, 2011 г. – Режим доступа: <http://www.conf.muh.ru/archive/11-2011/78-200211>.

4. Чернышова Е. Р. Методологические подходы к оцениванию кадрового потенциала высших учебных заведений / Е. Р. Чернышова // Alma mater (Вестн. высш. шк.). – 2013. – № 1. – С. 42–48.

Т. И. Бондарь

КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ИННОВАЦИОННОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОГО КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА

Одна из закономерностей педагогического процесса состоит в том, что его эффективность предопределяется активным взаимодействием его участников, т. е. учителя и учеников. Так уже сложилось, что усилия научных работников и руководства учебных заведений в большей мере сосредоточены на проблемах активизации учебной деятельности учащихся. Гораздо меньше внимания уделяется организации работы учителя, его профессиональной активности. В то же время опыт убеждает, что именно от уровня профессионального мастерства педагога, его желания трудиться в решающей мере зависят результаты учебно-воспитательной работы в школе. На это неоднократно обращали внимание К. Д. Ушинский и В. А. Сухомлинский, убежденные в том, что в воспитании все должно базироваться на личности воспитателя.

Педагогическое воздействие объединяет три педагогических действия: учить, управлять, общаться. Однако в них имеются существенные различия. Для эффективного обучения необходимо, чтобы педагог превосходил обучающегося в знаниях и опыте. Для управления также необходимо превосходство в должности, уме, авторитете. В общении же, наоборот, требуется абсолютное равенство.

Педагогический талант в том и состоит, что педагог умеет почувствовать в ученике равного себе душой и общаться с ним на равных. Если педагог в учебном заведении не умеет управлять, то он пропал. Если он умеет только управлять, то пропали учащиеся, так как управление действительно лишь в той степени, в какой оно может опереться на подчас неуловимое сердечное общение. Где нет общения, там и управление школьником невозможно: они «не слышат» педагогов, не уважают – и поэтому педагогу остается только жаловаться на то, что ему достались «плохие» ученики.

Педагогическое общение должно быть не тяжким долгом, а естественным и даже радостным процессом взаимодействия. Критерием успешности педагогического действия служит высокий авторитет педагога. Проявление и критерий авторитетности педагога у учеников – их любовь к нему, а это могучий позитивный фактор педагогического процесса.

Педагогический процесс, в первую очередь, должен нести духовно-нравственное начало, которое может быть реализовано через личность педагога. Духовная культура педагога – это глубоко личностная культура высших ценностей и смыслов, это стержень мышления и психологически грамотного поведения, высший пласт культуры общения. Только духовно развитая личность во всей глубине ее нравственной ориентации на высшие человеческие ценности, в конечном счете, сможет осуществить концептуальные и методические замыслы современной педагогики.

К сожалению, со стороны учителей не предпринимаются попытки назвать зависящие от самого педагога факторы, которые могли бы повлиять на изменение отношения к нему в обществе. К таким факторам, в первую очередь, можно было бы отнести заинтересованность учителей в получении высоких результатов в образовательной и инновационной деятельности, их профессиональную компетентность, необходимую для решения на практике новых задач, стоящих перед школой: обеспечение вариативности и индивидуализации образовательного процесса, деятельностной направленности образования, профессионального самоопределения учеников, проектной и поисково-исследовательской деятельности учащихся.

Готовность профессионального сообщества учителей к внутренним изменениям связана с пониманием запросов, которые предъявляются обществом к деятельности учителя.

Учить самого себя – девиз каждой личности. Наиболее актуальным он остается для педагога, поскольку вследствие его приближенности к молодому поколению осуществляется его непрерывное влияние на

развитие личности ребенка. Самообразование педагога обеспечит повышение педагогического мастерства, а в результате – непрерывное саморазвитие личности педагога и его влияние на развитие личности ученика.

На развитие и воспитание личности как учащегося, так и педагога влияет та культурно-образовательная среда, в которой они находятся.

Сегодня, наверное, можно утверждать, что главным направлением построения и развития любого образовательного учреждения является создание условий для культурного развития педагогов и учащихся, создание культурной среды.

Проблема культурно-образовательной среды и ее влияния на развитие личности занимает одно из центральных мест в системе проблем современного образования. В настоящее время ученых привлекает проблема изучения культурно-образовательной среды школы и возможность ее использования в процессе развития и становления личности.

Если сравнивать культурную среду школы со схожими понятиями, то в теории образования воспитательная среда рассматривается как компонент воспитательной системы, обеспечивающий успешность развития и саморазвития личности ребенка путем разнообразной деятельности, благоприятной атмосферы, самоуправления и т. д. (В. А. Караковский, Л. И. Новикова, М. И. Рожков, Н. Л. Селиванова, В. П. Сергеева, В. П. Созонов, Е. Н. Степанов). Воспитательная среда образовательного учреждения определяет процесс воспитания школьников, но при этом не учитываются условия для развития педагогической культуры учителей и родителей учащихся. Педагогическая среда – это сфера творческого педагогического общения (А. М. Анохин), педагогического влияния (А. М. Анохин, Н. Ю. Посталюк и др.). Педагогическая среда рассматривается как сфера профессионального повышения уровня развития учителей. Однако при таком подходе упускается из виду непосредственный процесс воспитания школьников.

Образовательная среда школы нацелена на обеспечение развития и саморазвития учащихся в урочное и внеурочное время, а также педагогов. Она учитывает фактор самообразования детей, не находящихся непосредственно под влиянием педагогов (например, самостоятельные занятия в библиотеке и т. д.). Однако не учитываются культурные явления и процессы: культурные цели, задачи, ценности, содержание, функции, компоненты и способы образования; результаты (развитие педагогической культуры учителей и родителей, базовой культуры ребенка); механизмы включения ребенка в культуру; особенности культурного (субкультурного) развития детских и подростковых общностей

и становления личностной культуры ребенка в условиях школы, качество организации и управления в сфере образования.

В методологическом плане важно оценивать роль педагогической поддержки и значимость педагогической культуры учителей. Педагогическая поддержка – важнейший компонент среды, ориентированный на оказание помощи и поддержки процесса развития и саморазвития ребенка и гуманизацию образования в школе в целом. Педагогическая поддержка – это система деятельности, имеющая свои цели, структуру, принципы, методы оказания помощи ребенку в среде школы.

Определяющим фактором развития культурной среды является педагогическая культура учителей. Педагогическая культура – специфическое проявление общей культуры в разнообразных педагогических и образовательных процессах, в частности, в структуре педагогического общения.

Система деятельности педагога, базирующаяся на принципе педагогической поддержки и знании им основных типов субкультур и их характеристик, создает культурную среду для развития личности, стимулирует процесс культурного самоопределения школьника, помогает ему увидеть и прочувствовать зону своего ближайшего культурного развития, углубляет самосознание, способствует самореализации потенциала подростка, что влияет на процесс развития культурной среды школы.

В общефилософском смысле культурная среда – это совокупность материальных и духовных условий существования, формирования и деятельности человека.

В формировании образовательной среды, а конкретней – воспитательно-развивающей среды школы, большое значение имеет влияние школьного окружения, которое может быть как позитивным, так и негативным, отражая современные тенденции развития общества. В этих условиях повышается роль учителя как субъекта, в деятельности которого реализуется влияние образовательной среды на личность школьника. Более того, зачастую именно учитель формирует ценностные ориентиры и приоритеты своих учеников, играет своеобразную стабилизирующую роль в становлении личности ребенка. Ведь, противостоя постоянно меняющейся социальной моде, учит «разумному, вечному, доброму».

Какими же качествами должен обладать современный учитель для успешной реализации этой задачи? Сейчас этот вопрос не актуален, а злободневен, и не только у нас, но во всем мире. Так, по мнению Д. Ньюмена, учителю надлежит быть «пророком Истины», его должна отличать широта мысли, «при которой линии, кажущиеся параллель-

ными, могут вдруг пересечься». По мнению К. Ясперса, учитель должен «посредством науки транслировать Истину». М. Вебер особо выделяет такое качество учителя, как интеллектуальная честность. Учитель должен оставлять возможность для свободного развития мысли. К. Манхейм ставит вопрос о социальной ответственности учителя: «Образование уже не может рассматриваться как взаимный обмен между двумя индивидами – учителем и учеником на уровне личных отношений, а представляет собой часть общего социального процесса». Он считает, что учитель должен давать своим ученикам не «абстрактное образование», а воспитывать их для «жизни в существующем обществе».

Учитель XXI столетия – это:

- гармонично развитая, внутренне богатая личность, которая стремится к духовному, профессиональному, общекультурному и физическому совершенству;
- умеет отбирать наиболее эффективные приемы, способы и технологии обучения и воспитания для реализации поставленных задач;
- умеет организовать рефлексивную деятельность;
- владеет высокой степенью профессиональной компетентности, должен постоянно совершенствовать свои знания и умения, заниматься самообразованием, иметь разносторонние интересы.

Кто такой учитель? Профессионал, владеющий предметом и методикой его преподавания? Безусловно. Но и этого слишком мало. Психолог, понимающий ребенка, уважающий его внутренний мир? Конечно. Но и этого недостаточно. Знать мало. Нужно любить детей, любить искренне, самоотверженно, не из-за служебного долга.

Каждый ребенок уникален. Учитель обязан видеть индивидуальность своих учеников. Это характеризует его как профессионала. Профессионализм в любом деле сводит риск до минимума, а в педагогике это наиболее важно, так как «рабочим материалом» являются детские души. А значит, нет права на ошибку.

Учитель по природе своей профессии – творец. Творец с большой буквы, потому что «создает» он человека. Каким будет этот человек, что после себя оставит – таков итог профессионального пути педагога.

Литература

1. Астахова В. И. Академическая культура как фундамент формирования современного специалиста / В. И. Астахова // Вчені зап. Харків. гуманітар. ун-ту «Нар. укр. акад. – Харків, 2013. – Т. 19. – С. 21–38.
2. Белозерцев Е. К. Новая культурно-образовательная среда : существенные характеристики / Е. К. Белозерцев // Alma mater (Вест. высш. шк.). – 2003. – №9. – С. 30–36.

3. Віаніс-Трофименко К. Б. Компетентний учитель – запорука реалізації компетентнісного підходу до сучасного освітнього процесу / К. Б. Віаніс-Трофименко // Управління школою. – 2006. – Серп. (№ 22–24). – С. 54–55.

4. Непрерывное образование в объективе времени : монография / [В. В. Астахов, В. И. Астахова, Е. В. Астахова и др. ; сост. Е. В. Астахова, Н. А. Лобанів] ; под науч. ред. Н. А. Лобанова, В. Н. Скворцова ; Ленинград. гос. ун-т им. А. С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. проблем непрерыв. образования, Харьк. гуманитар. ун-т «Нар. укр.. акад.» – СПб. ; Харьков, 2014. – 214 с.

А. А. Булатбаева

ФОРМИРОВАНИЕ АНТИКОРРУПЦИОННЫХ УСТАНОВОК В УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СРЕДЕ

Просвещение и воспитательная работа по формированию у студентов антикоррупционных установок являются частью антикоррупционной государственной политики по устранению причин и условий, порождающих и питающих коррупцию в разных сферах жизни.

В декабре 2014 года была утверждена на уровне государства Антикоррупционная стратегия, цель которой – «вовлечение в борьбу с коррупцией общества путем создания нулевой терпимости к этому явлению через формирование антикоррупционной культуры» [1]. В нашей стране действует современное антикоррупционное законодательство, основой которого являются законы «О борьбе с коррупцией» и «О государственной службе», реализуется ряд программных документов, образован специальный уполномоченный орган, комплексно реализующий функции в сфере государственной службы и противодействия коррупции, активно осуществляется международное сотрудничество в сфере антикоррупционной деятельности.

Согласно документу, формирование уровня антикоррупционной культуры важно с детства воспитывать личность в духе казахстанского патриотизма и неприятия коррупции. Антикоррупционная этика и культура казахстанского общества должна формироваться в контексте идеологии «Мәгілік ел». Гармоничное сочетание традиционных духовных ценностей и лучших международных стандартов позволит воссоздать каноны правомерного поведения граждан. Тем не менее, Казахстан в 2014 г. в рейтинге стран мира по уровню восприятия коррупции занял 126 место [2].

Коррупция в образовании и борьба с ней вошли в разряд «вечно-зеленых» тем СМИ. Граждане, разделяя общепринятую позицию критики и неприятия коррупции, так или иначе, сами зачастую являются участниками коррупционных действий. Как показывает практика, простое увеличение числа лекций и бесед по проблемам коррупции будет способствовать знанию студентов о данном явлении, но не отказу от коррупционных действий в будущем. Необходимо педагогическое осмысление сущности коррупционных действий человека и определение содержания и средств антикоррупционного воспитания.

Цель антикоррупционного воспитания – воспитывать ценностные установки и развивать способности, необходимые для формирования у молодых людей гражданской позиции в отношении коррупции

В широком педагогическом смысле антикоррупционное воспитание – это специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие с целью формирования в обществе неприятия коррупции, в том числе и при осуществлении учебно-воспитательного процесса. В узком педагогическом смысле – это процесс и результат специализированной учебно-воспитательной работы, направленной на организацию противодействия коррупции [3].

Выделим ряд задач последовательно решаемых в нашем университете.

Понятие «коррупция» вводится и объясняется в процессе преподавания дисциплин социально-гуманитарного модуля, в процессе усвоения Положения о студенте, Корпоративной этики университета, кодекса чести студента (Ст. 1 и 5). Теоретическое обучение ориентирует обучающихся на идеалы справедливости, честности, порядочности и обеспечивает нравственно-ценностную основу отказа от любых противоправных и безнравственных действий.

Компетентностно-ориентированный подход на которой построен весь учебный процесс университета также направлен на формирование антикоррупционных знаний. Ведь весь цикл образовательных дисциплин, задания промежуточного и итогового контроля способствуют критическому восприятию действительности; оценке ситуации; выработке своей независимой оценки ситуации; способности аргументировано отстоять эту позицию; способности брать на себя ответственность за свои действия.

Однако надо отметить, что формирование антикоррупционных установок становится наиболее продуктивным на основе использования, наряду с проведением лекций и семинаров, мощного потенциала и внеаудиторной деятельности студентов.

При интеграции аудиторной и внеаудиторной работы со студентами

и неформальном взаимодействии их с преподавателями создаются условия для актуализации знания и понимания права молодыми людьми; стимулируется ответственность за соблюдение правовых норм; решается проблема искоренения правового нигилизма и укрепления законопослушности.

В нашем университете таким потенциалом обладает Школа кураторов-эдвайзеров. Кураторы-эдвайзеры проводят большую работу по повышению внутренней культуры личности и укреплению морально-этических принципов молодежи; воспитанию неприятия молодыми коррупции как явления.

В рамках воспитательной работы помимо информационно-просветительной составляющей, направленной на изложение способов честного решения проблем, создаются ситуации решения жизненных проблем на основе индивидуального выбора. Активно используются игровое моделирование, дискуссии и дебаты.

К сожалению, сломать сложившиеся привычки и стереотипы достаточно сложно. И в этой связи, исходя из того, что важным элементом антикоррупционного воспитания является система практикумов по овладению навыками вне коррупционного решения проблем. Целесообразно было бы внедрить в учебный процесс такой практикум, как «Правила честной игры». Желательно, чтобы составной частью этих практикумов стали реальные жизненные ситуации.

Большим потенциалом в антикоррупционном воспитании обладает Комитет молодежных организаций КазНУ им. аль-Фараби, которое активно работает в университете.

Представленность Органов студенческого самоуправления при решении вопросов материальной помощи, оказании льгот, распределении мест в общежитии, вся эта работа обеспечивает прозрачность и комплексное решение проблем коррупции в образовании. В рамках усиления антикоррупционного воспитания Студенческому сенату, Высшему Студенческому Совету Университета имени аль-Фараби можно было бы увеличить интерактивные мастер-классы, тематические опросники и конкурсы рисунка, презентаций, текстов на тему коррупции и видеоклипов.

Как известно, формирование антикоррупционных установок в образовании должно осуществляться как по вертикали, так и по горизонтали. Вертикальная интеграция предполагает введение элементов антикоррупционного образования с обеспечением преемственности и целостности его содержания через все образовательные ступени с учетом возрастных особенностей студентов. Горизонтальная интег-

рация предполагает различные формы включения антикоррупционного образования в учебный процесс на каждом курсе.

В университете горизонтальная интеграция представлена четко. А для усиления вертикальной интеграции необходима консолидация профессорско-преподавательского состава социально-гуманитарного блока для выработки единого понимания принципов проектирования содержания антикоррупционного образования.

Исключительное значение в процессе формирования антикоррупционных установок имеет активная жизненная позиция, нравственный пример самого преподавателя. Только высокий профессионализм преподавателей и менеджеров системы образования может обеспечить эффективность антикоррупционного образования.

В целях предупреждения и профилактики правонарушений в университете создана и работает Комиссия по этике, проводится ежегодный опрос «Преподаватель глазами студентов» и «Преподаватель глазами коллег». Наличие ценностных документов Академической политики, Положения о преподавателе Казахского Национального Университета имени аль-Фараби Кодекса корпоративной культуры преподавателя и сотрудника КазНУ им. аль-Фараби, отражающих морально-нравственные принципы работы университета значительно повышают качество антикоррупционного воспитания.

В заключении, я хотела бы сослаться на слова Абу Насыр аль-Фараби: «У кого отсутствует воспитанность, тот находит приятными пороки, а обладающий воспитанностью находит приятными только блага. Закон – это путь к благам, и, следовательно, законодателю следует приложить усилие в укреплении воспитания. Если привычки и характер человека не являются законными, прекрасными и удовлетворительными, то он всегда будет в состоянии низости, безобразности, он будет отступником всякий раз по мере того, как будет порицать закон» [4]. Поэтому борьба с коррупцией через воспитание может способствовать формированию знаний и навыков для противодействия коррупции, возможности противостоять этому явлению, развитию знаний людей о своих правах и обязанностях для сохранения общественного блага.

Литература

1. Антикоррупционная стратегия Республики Казахстан на 2015–2025 годы утверждена Указом Президента Республики Казахстан от 26 декабря 2014 года № 986.

2. Рейтинг стран мира по уровню восприятия коррупции. Гуманитарная энциклопедия [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных

технологий. – Режим доступа: <http://gtmarket.ru/ratings/corruption-perceptions-index/info> (дата обращения: 03.12.2014).

3. Антикоррупционное воспитание: система воспитательной работы по формированию у учащихся антикоррупционного мировоззрения в образовательном учреждении: методические рекомендации / под ред. Е. Н. Барышникова. – СПб. : СПбАППО, 2010. – 56 с.

4. Юсубов Ж. К. Философия нравственного совершенствования Абу Насра аль-Фараби / Ж. К. Юсубов, Н. А. Джураева // Молодой ученый. – 2013. – № 4. – С. 335–337.

С. Б. Быстрянец

СОВРЕМЕННЫЕ РИСКИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В жизни современной молодежи произошли качественные изменения. Они затронули отношения с семьей и друзьями, опыт, получаемый в системе образования и на рынке труда, в сфере досуга и образа жизни, то есть всего того, что дает им возможность утвердиться в качестве полноправных субъектов мира взрослых. Многие из этих изменений являются прямым следствием реструктуризации рынка труда, возросшей потребности в квалифицированной рабочей силе, гибких форм занятости и социальной политике, приведших к продлению того периода, когда молодые люди остаются зависимыми от своей семьи. В результате этих изменений сегодняшние молодые должны учитывать целый ряд рисков, до того не известных их родителям. При этом следует подчеркнуть, что данное обстоятельство не зависит от социального происхождения или гендера. Более того, эти изменения произошли за сравнительно короткий период, что затруднило адаптацию к ним и привело к усилению фактора неопределенности в процессе социализации личности. В свою очередь эта неопределенность является источником стресса и уязвимости.

Несмотря на то, что социальные структуры подверглись фрагментации, изменили свою форму и становятся все более неопределенными, жизненные шансы молодых людей всё-таки могут быть спрогнозированы при условии знания того места, который индивидуум занимает в социальной структуре. В реальной жизни социально-классовая и гендерная принадлежности остаются ключевыми для понимания жизненного опыта молодых людей.

Трудовые отношения, которые выступали в качестве краеугольного камня традиционного классового анализа, а также профессиональная принадлежность, претерпели существенные изменения. Для многих трудовые отношения стали более ненадежными, а умение управлять рисками в этой сфере превратилось в существенный ресурс для обеспечения собственного благополучия. При этом речь идет не о финансовых рисках, а о социальных, которые снижают уровень безопасности рынка труда. В своей книге «В обществе риска» (1992) Бек утверждает, что западный мир является свидетелем исторической трансформации [1, с. 35]. На место индустриального общества приходит новый модерн, в рамках которого мир предстает потенциально опасным местом, в котором господствует ситуация риска. Эти риски варьируются от угрозы ядерной войны и экологической катастрофы до рисков повседневной жизни индивидуума. Прежнее состояние безопасности разрушено, и люди все в большей степени оказываются озабоченными тем, чтобы предотвратить или убрать из своей жизни те риски, которые постоянно воспроизводятся, что является неотъемлемой частью модернизации. Жизненные шансы людей остаются сильно зависимыми от социальной структуры, в то же время они все в большей степени пытаются решить свои проблемы на индивидуальном, а не на коллективном уровне.

В период позднего модерна риски становятся более «индивидуализированными», и люди все в большей степени склонны воспринимать свои неудачи и жизненные провалы как результат собственных ошибок, а не как порождение процессов, находящихся за пределами их контроля. Так, например, безработица может восприниматься в качестве следствия недостатка квалификации со стороны индивидуума, а не в качестве результата общего падения спроса на рабочую силу. Аналогично этому, проблемы, с которыми сталкиваются выпускники школ менее развитых территорий можно рассматривать в качестве отражения их слабой успеваемости в школе, а не как следствие материальных обстоятельств и недостатка компенсаторных механизмов в школе. Индивидуализация риска может означать, что ситуации, которые в других условиях вели к призыву к политическим действиям, в настоящее время интерпретируются как нечто, что может быть решено только на личностном уровне при помощи собственных действий человека. Поиск решений по преодолению неравенства все в большей степени становится сфокусированным на «недостатках» личности, а не социальных и экономических структур. Как следствие этих изменений, по мнению Бека, рост социального неравенства может быть связан с интенсификацией

процесса индивидуализации по мере того, как все большее число людей оказываются в неприятных жизненных ситуациях, которые они интерпретируют, по крайней мер, частично, как их собственные просчеты. В обществе риска субъективное восприятие индивидуума становится важной силой.

Оценивая связи между структурой и деятельностью самого индивидуума в контексте процесса социализации молодежи, Э. Ферлонг и Ф. Картмел утверждают, что для того, чтобы гарантировать желаемый результат, такой как получение соответствующего уровня образования или желаемой работы, индивидуум должен мобилизовать свои структурные ресурсы (такие как экономический, социальный и культурный капитал), а также возможности, которые обычно рассматриваются в качестве указывающих на определенные действия (такие как мотивация и усилия) [2]. При этом мобилизация ресурсов может носить как сознательный, так и бессознательный характер, хотя ни один человек не в состоянии в полной мере оценить те условия, в которых он вынужден действовать, ресурсы, которые могут быть использованы и ограничительные рамки своей деятельности. Однако индивидуумы обычно имеют хотя бы частичное представление о доступных им ресурсах и возможных препятствиях на своем пути. Рационализация неизбежно будет включать в себя некоторое искажение, поскольку человеку свойственно реконструировать события своей жизни таким образом, чтобы складывалась картинка ее целостности и осмысленности [3].

Если в фрейдистском обществе молодые люди до определенной степени могли использовать опыт других (особенно членов семьи или сверстников, принадлежавших к той же самой социальной группе или получивших аналогичное образование) для планирование собственного жизненного маршрута, то считается, что в период позднего модерна быстро протекающие социальные изменения и фрагментация опыта сильно затрудняют планирование будущего или управление (в объективном или субъективном смысле) собственной жизнью. Сеннет формулирует это следующим образом: «Как может человек развивать в целостном виде свою идентичность и историю своей жизни в обществе, состоящем из эпизодов и фрагментов?» [4, с. 26]. Эти процессы изменения и фрагментации привели к ситуации, когда «никто не может сказать, чему надо научиться из того, что понадобится в будущем» [1, с. 3].

В условиях, когда опыт трудовой деятельности фрагментирован, часто трудно определить конечный момент перехода к взрослости [5]. В современном мире молодые люди сталкиваются с новыми рисками и новыми возможностями. Традиционные связи между семьей, школой и работой

ослабевают по мере того, как молодые отправляются в путь к взрослости по различным маршрутам, многие из которых характеризуются неопределенностью результата. Однако большее разнообразие выбора пути способствует тому, что становится менее заметной та степень, до которой существующие модели неравенства просто воспроизводятся иным образом. Более того, именно возможности большего выбора различных путей приводят к тому, что молодые люди склонны воспринимать свой путь как уникальный, а риски – как требующие индивидуального, а не коллективного решения. Однако, подчеркнем еще раз, что общество риска не является бесклассовым, это общество, в котором старые социальные противоречия, связанные с классом, гендером или расой остаются неизменными.

С объективной точки зрения изменения в распределении рисков произошли минимальные, однако их стало труднее идентифицировать из-за дезинтеграции социальной исключительности жизненных траекторий. Субъективное ощущение риска молодыми людьми также резко усилилось, что оказало серьезное влияние на их социальное самочувствие и характер принимаемых ими решений. Поскольку традиционное социальное расслоение перестает быть очевидным, субъективные риски произрастают из ощущения недостатка коллективной традиции и безопасности. Если раньше субъективное восприятие мира социального формировалось классовыми, гендерными, расовыми отношениями, прежде всего, проявляющимися в местном сообществе, сегодня все предстает в качестве возможности. Сохранение традиционных структур, определяющих реальные возможности, в сочетании с субъективной «разьединенностью» выступает в качестве постоянного источника фрустрации и стресса сегодняшней молодежи [6].

Сама идея, что ощущение риска конструируется культурой, и что существует неизбежное несоответствие между объективными рисками и субъективными ощущениями этих рисков, достаточно противоречива и требует дальнейшего научного осмысления и подкрепления. В то же время представляется достаточно обоснованным утверждение Дж. Адамса о том, что восприятие людьми риска, связанного с различными видами поведения, социально сконструировано и зависит от опыта и норм соответствующей социальной группы [7]. Так, например, попытка поступления в университет может восприниматься как рискованная молодым человеком из семьи неквалифицированного рабочего, в то время, как для молодого человека, имеющего тот же уровень образования, но принадлежащего к высшему среднему классу, она будет

выглядеть вполне естественной и обреченной на успех. Аналогично этому существует несоответствие между субъективным и объективным измерением риска употребления нелегальных наркотиков, поскольку потребление алкоголя и табака, часто не менее вредных для здоровья, на социальном уровне считается приемлемым.

Изменения в экономике, разрушение социальных структур, присущих фордистскому обществу, распространение образования, повышение роли рекомендаций для поступления на работу означают, что в период позднего модерна индивидуумы все в большей степени оказываются ответственными за свою собственную судьбу. Личная ответственность и достижения – это те ценности, значение которых постоянно подчеркиваются институтами образования и СМИ, и это при том, что в реальности молодые люди нередко остаются беспомощными. Сочетание индивидуальной ответственности и подотчетности. Уязвимость и недостаточные возможности контроля, ведут к повышенному ощущению риска, нестабильности и социальной опасности. Состояние сомнения проникает во все аспекты социальной жизни, и самоидентификация, становясь хрупкой, постоянно заново интерпретируется. Эта постоянная новая интерпретация идентичности означает, что жизнь превратилась в «рефлексивный проект»: индивидуумы постоянно вынуждены реконструировать свои биографии в свете меняющегося опыта.

Литература

1. Beck U. Risk Society: Towards a New Modernity / Beck U. – New Delhi : Sage, 1992.
2. Furlong A. Young People and Social Change / Furlong A.; Cartmel F. – Buckingham : Open University Press, 2006.
3. Heinz W. R. Self-socialization and post-traditional society / Settersten R., Owens T. – New Frontiers, 2002.
4. Sennett R. The Culture of the New Capitalism. / Sennett R. – New Haven, CT and London : Yale University Press.
5. Dwyer P. Youth, Education and Risk: Facing the Future / Dwyer P., Wyn J. – London : Routledge/Falmer, 2001.
6. Giddens A. Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age / Giddens A. – Cambridge : Polity, 1991.
7. Adams J. Risk / Adams J. – London : Routledge, 1995.

М. И. Вишневский

О МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОМ ПРОФЕССИОНАЛИЗМЕ ПЕДАГОГА-ОБЩЕСТВОВЕДА

По отношению к учащимся и студентам педагог-обществовед выступает не просто учителем-предметником, а прежде всего полномочным представителем культуры общества, и это налагает на него высокую ответственность в плане его собственной интеллектуальной или, более широко, мировоззренческой культуры. Представлять культуру здесь нужно в сжатом и педагогически адаптированном виде, осуществляя квалифицированный отбор содержания и располагая для этого развитой и эффективной совокупностью критериев оценки и ранжирования данного содержания по степени значимости.

Среди этих критериев особую роль играют те, которые выражают момент историчности общественного бытия. Педагог призван связывать своей образовательной деятельностью прошлое, настоящее и будущее социума, в который он включен вместе со своими учениками. Но у них, как правило, нет еще зрелого понимания прошлого, да и настоящее представлено в их сознании скорее потоком разрозненных фрагментарных впечатлений, нежели системой строгих, выверенных понятий. В идеале такие понятия имеются у педагога, который истолковывает для себя прошлое, исходя из складывающегося у него понимания настоящего. Известная фраза относительно непредсказуемости прошлого оправдана не только по отношению к распавшемуся Советскому Союзу; в любом социуме, охваченном значимыми переменами, прошлое периодически подвергается переосмыслению, является предметом острых дискуссий. Подвержено изменениям и толкование настоящего, сопряженное с выработкой прогнозов относительно будущего.

Оценки, о которых идет здесь речь, вытекают из мировоззрения оценивающего субъекта; взаимная согласованность и убедительность данных оценок во многом зависит от целостности и аргументированности фундирующего их мировоззрения. В свою очередь на мировоззренческое становление педагога-обществоведа оказывает влияние получаемое им общее и профессиональное образование. Последнее же связано с углубленным изучением определенных наук, которые далее предстоит преподавать ему самому. Здесь приходится учитывать, что обособление и последующее относительно самостоятельное развитие различных наук об обществе и о человеке, как и других форм специализированной деятельности, ставит перед системой

образования в целом и в первую очередь перед педагогами задачу конструктивной интеграции передаваемых новым поколениям людей знаний и социально значимого опыта.

Связать воедино на уровне, доступном школьникам, различные формы социального и личного опыта, представленного соответствующими отраслевыми знаниями, а также способами деятельности, опытом творчества, эмоционального переживания бытия и оценки происходящего, призван преподаваемый в Беларуси учебный предмет «Обществоведение». На этапе получения высшего образования аналогичную задачу решает цикл общеобразовательных социально-гуманитарных дисциплин, ключевым, системообразующим компонентом которого призвана быть философия.

Современная наука имеет отчетливо выраженную дисциплинарную организацию. Это во многом связано с внутринаучными потребностями, которые диктуют формирование отраслевых профессиональных сообществ, выработку парадигмальных и организационных основ работы ученых и их коммуникации, использование определенных показателей оценки и признания результативности научного труда, наконец, формирование и функционирование сложного социально-культурного механизма подготовки новых кадров исследователей. Специалисты вправе сделать вывод о том, что обособление конкретных социально-гуманитарных наук и получаемых в них знаний было во многом весьма результативным; однако оно привело также к возникновению целого ряда проблем, имеющих важное мировоззренческое и образовательное измерение. Сегодня не без оснований говорят о широко распространенном «клиповом мышлении», об односторонности, фрагментарности, а также торопливости, недостаточной аргументированности высказываемых формально образованными людьми суждений и оценок, относящихся к состоянию и перспективам развития общественной жизни, и даже о деградации общественного и личного интеллекта. Известный философ и логик А. А. Зиновьев свою последнюю работу назвал «Фактор понимания» [2] и посвятил ее развитию логического интеллекта, недостаточность которого он справедливо считает одной из величайших угроз будущему человечества.

В системе высшего образования специализация социально-гуманитарных дисциплин пустила глубокие корни и породила прочные традиции кафедральной организации научной и педагогической деятельности. На рубеже столетий расширился перечень изучаемых социально-гуманитарных дисциплин; весь их цикл значительно разросся, и неизбежно встал вопрос о его коррекции. Происходит она в наши дни

в условиях, когда по многим специальностям срок обучения на первой ступени высшего образования сокращен на год. Уменьшилось и количество аудиторных занятий, отводимых эти дисциплины. Не только внутренняя логика развития научного познания, но и внешние обстоятельства, задающие, так сказать, рамки образовательной деятельности на уровне высшей школы, побуждают двигаться по пути осуществления междисциплинарного синтеза в сфере социально-гуманитарного образования.

В ответ на возникающую опасность «не разглядеть за деревьями леса», если такой синтез отсутствует, в социально-гуманитарном познании стали формироваться многочисленные переходные, пограничные отрасли исследования. Нередко им соответствуют интегральные формы практической деятельности (политическая социология и экономическая социология – с одной стороны, социальная политика и экономическая политика – с другой; аналогично экономическая психология, экономика образования и т. д.). Подобные междисциплинарные отрасли базируются на материалах, которые хотя и близки между собой, однако не вполне совпадают по характеру и способам их получения. Все эти сравнительно новые отрасли вместе с ранее сложившимися науками об обществе и человеке дают, так сказать, особые познавательные срезы социального бытия, не исчерпывающие, однако, даже взятые в совокупности, его целостность. Из них еще надо уметь (и стремиться) составить интегральную картину жизни общества и человека.

По существу речь идет о том, чтобы концептуально выразить или хотя бы осветить в качестве первоочередной проблемы реальную интегративность феноменов общественного и индивидуального бытия, взаимопроникновение различных его сторон, которые так усердно изучаются в их разрозненности или даже искусственной обособленности. И здесь ключевое значение приобретает качество философского образования современных специалистов, в том числе и, может быть, в первую очередь педагогов-обществоведов. Важно учитывать, что философские концепции имеют по существу характер мировоззренческих гипотез. Их неодинаковая социокультурная обусловленность, а также сама их принадлежность к теоретическому уровню познания и, вместе с тем, предельная широта, выводящая за пределы доступного непосредственной опытной проверке, ведут к множественности вариантов таких гипотез, каждый из которых может иметь свои сильные и слабые стороны. Поэтому в философии нормой жизни являются непрестанные дискуссии между сторонниками разнородных по своим основоположениям теоретико-мировоззренческих концепций. Такие

дискуссии создают, вместе с тем, убеждение в некоем глубинном взаимодополнении этих разнородных, порой даже противоположных воззрений на пути к искомой целостности мировоззрения [1]. Неотъемлемым элементом должной интеллектуальной культуры современного гуманитария, ученого и педагога, является навык и стремление к ведению плодотворного мировоззренческого диалога, основанного на уважении к позиции оппонента, внимании к его рациональным доводам.

В современной философии все более широкое распространение получают интегративные подходы, имеющие, как правило, не чисто теоретический, но и прикладной характер и преодолевающие барьеры между альтернативными или просто несовпадающими теоретико-мировоззренческими позициями. Это может быть истолковано как поэтапное сближение теоретической в своих основаниях философской мысли и жизненно-практических исканий, пронизывающих мир повседневности и способствующих усилению инновационной направленности мировоззрения людей. Для формирования готовности к инновациям важно, прежде всего, расшатать стереотипы, ослабить познавательные барьеры, понять условность разделительных линий между разными областями человеческой деятельности. Инновация всегда есть творческий синтез, предполагающий и создание новых элементов, и связывание в новую целостность элементов, уже наличествовавших ранее.

Требования, предъявляемые жизнью к педагогам-обществоведам в этом плане, особенно высоки. Их призвание состоит в том, чтобы готовить людей, получающих образование, к творческому созиданию новых форм жизни на основе осознанного и ответственного отношения к социальной действительности, понимания не только ближайших, но и отдаленных последствий осуществляемых действий, т. е. мировоззренческого связывания прошлого, настоящего и будущего. В сфере социально-гуманитарного образования возникают, конечно, и проблемы идеологического характера. Известно высказывание о том, что если бы геометрия непосредственно затрагивала интересы людей, то в ней не было бы ни одной теоремы, доказательство которой всеми признавалось бы правильным. Интересы людей концентрированно и обобщенно выражаются в соответствующих идеологиях. Ни экономическая теория, ни социология, ни политология и науки о праве, ни культурологические и иные, родственные им дисциплины не могут быть полностью идеологически нейтральными. Поэтому трудно надеяться на то, что в общественных науках удастся достичь такого же парадигмального

согласия, которое устанавливается в естественных или технических науках в период их «нормального» развития. Борьба идеологий как выражение столкновения интересов, имеющее место не только в политике, но и в других сферах социальной действительности, не должна, однако, деформировать жизнь высшей, а тем более общеобразовательной школы. И здесь мы вновь должны констатировать актуальность проблемы формирования зрелого диалогического мышления ученых и педагогов как существенного компонента их мировоззренческой культуры.

Связь философии с другими областями культуры обеспечивается, прежде всего, путем получения самыми разными людьми философского образования. Сложность его эффективного осуществления вызвана тем, что за много веков своего существования философия выработала, так сказать, свой язык, радикально переосмысливающий обыденные понятия и включающий их в разнонаправленные и, как правило, логически упорядоченные, доказательные мировоззренческие системы. Относительно толкования некоторых философских понятий в основном сложилось единство воззрений; другие, и их, наверно, больше, толкуются неодинаково в разных учениях и употребляются далеко не всеми мыслителями. Осуществляя философское образование, приходится радикально упрощать эту весьма пеструю и неоднородную картину, лишённую, как представляется на первый взгляд, внутренней цельности и последовательности.

Вместе с тем, ситуация далеко не безнадежна. Образование вообще не предназначено для исчерпывающе полной передачи людям, которые его получают, всего массива знаний и опыта, накопленных человечеством. Охватить отдельному человеку все многообразие выработанных в прошлом и выдвигаемых в наши дни философских учений и идей невозможно и не нужно. Важнее, освоив базовые черты теоретико-мировоззренческого мышления, самостоятельно включиться в деятельность осуществления философского синтеза в интересах решения жизненно значимых задач, а для педагогов также вовлекать своих учеников в поиск ответственной мировоззренческой позиции.

Литература

1. Вишневский М. И. Философский синтез как мировоззренческая основа образования / М. И. Вишневский. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 1999. – 252 с.
2. Зиновьев А. А. Фактор понимания / А. А. Зиновьев. – М. : Алгоритм ; ЭКСМО, 2006. – 528 с.

ТРЕНІНГОВІ ФОРМИ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ВИЩОЮ ОСВІТОЮ ЗА ВИМОГАМИ НАЦІОНАЛЬНОЇ РАМКИ КВАЛІФІКАЦІЙ

Однією з ознак інноваційної освіти є компетентність. Актуальність цього питання – це нова редакція Закону України «Про вищу освіту» (2014) [1]; Ратифікація Угоди про асоціацію з ЄС (16 вересня 2014 р.) [2], прийняття Національної рамки кваліфікацій (НРК) (Постанова КМУ № 1341 від 23.11.2011г.) [3] та заходів до НРК (наказ МОНмолодьспорту та Мінсоцполітики № 488/225 від 20.04.2012) [4].

Національна рамка кваліфікацій України – це системний і структурований *за компетентностями* опис кваліфікаційних рівнів [3].

Зміни стосуються формування економіки знань, розвитку трансфера технологій, підвищення ролі освіти пропорційно можливості вирішення життєвих проблем, що може бути забезпечено через перехід на компетентністний підхід при наданні послуг освіти [5].

Національна рамка кваліфікацій є частиною і основою розробки національної системи кваліфікацій, в яку повинні ввійти галузеві рамки кваліфікацій. НРК призначена для різних груп споживачів і дозволяє сформуванню загальної стратегії розвитку ринку праці та системи освіти, зокрема, планувати різні траєкторії освіти. Кваліфікація є результатом засвоєння освітньої програми і практичного досвіду.

Тренінгове навчання є інструментом запровадження вимог НРК, зокрема, одержання знань, формування навичок, розвитку комунікацій, виховання самостійності та відповідальності [6].

Тренінг – це вид навчання, учасники якого вчаться, виконуючи з тренером практичні завдання. Обсяг практичної частини тренінгу має дорівнювати теоретичній частині або перевищувати її. Головна відмінність тренінгу – це моделювання та вирішення практичних завдань.

Тренінг проводиться в умовах професійної діяльності під організаційно-методичним керівництвом кваліфікованого тренера (викладача). Призначення тренінгу – закріпити знання та практичні навички, набуті під час вивчення навчальних дисциплін, ознайомити із сучасним станом, наприклад, фінансового ринку та його суб'єктів, оцінити стійкість фінансових установ, здійснити моніторинг та регулювання учасників ринку фінансових послуг. У процесі тренінгу студенти ознайомлюються з механізмами вирішення фінансово-економічних та управлінських проблем на прикладі завдань з практики [6].

Тренінг є невід’ємною складовою навчального процесу і важливим засобом підготовки компетентних фахівців, зокрема, для фінансових органів держави, фінансових установ, аудиторських компаній, підприємств, логічним продовженням навчальних курсів та складовою частиною процесу підготовки майбутніх фахівців з фінансового менеджменту.

Тренінг і традиційні форми навчання мають суттєві відмінності. На відміну від традиційних тренінгові форми навчання повністю охоплюють весь потенціал особистості: рівень та обсяг її компетентності (соціальної, емоційної та інтелектуальної), самостійність, здатність до прийняття рішень, до взаємодії тощо.

У тренінгу широко використовуються методи, спрямовані на стимуляцію взаємодії учасників. Усі вони об’єднуються під назвою «інтерактивні техніки» і забезпечують взаємодію та власну активність учасників під час динамічного навчального процесу, що сприяє виконанню вимог НРК.

Мета – це введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці **до компетентностей** фахівців; забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально-трудова відносин; сприяння національному і міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні; налагодження ефективної взаємодії сфери освітніх послуг та ринку праці [7].

НРК використовують органи влади; установи, організації, що реалізують державну політику у сфері освіти, зайнятості та соціально-трудова відносин; навчальні заклади; роботодавці; інші юридичні й фізичні особи з метою розробки, ідентифікації, співвіднесення, визнання, планування і розвитку кваліфікацій. Можливе відокремлення процесу присвоєння кваліфікації від навчального процесу.

Результат навчання – це компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості), які набуває та/або здатна продемонструвати особа після завершення навчання, коли, наприклад, необхідно об’єднати знання професійних фінансових дисциплін і пошуку напрямків регіонального розвитку.

Такий тренінг проводився уперше в ХНЕУ ім. С. Кузнеця 2010/2011 навчального року як частина графіка навчального процесу в кінці семестру перед сесією. Він становив 108 годин, з них 90 годин на самостійну роботу. Введення тренінгової форми організації навчального процесу є пошуком напрямків подальшої реалізації компетентнісного підходу до підготовки фахівців з фінансів в ХНЕУ.

У тренінгу брали участь 42 студента двох магістерських програм;

організовано 14 міні-груп по 3 особи. Склад міні-групи сформовано з урахуванням гендерного принципу. Шість міні-груп виконували одну тему на конкурсній основі, решта 8 міні-груп шляхом незалежного жеребкування обрали для вирішення запропоновані завдання з розвитку ринків фінансових послуг з урахуванням регіонального принципу: наприклад, побудова рейтингу кредитних спілок Харківської області, визначення оптимальної форми міжнародних розрахунків та ін. Особливості завдання для перших шести міні-груп – це рішення однієї задачі із застосуванням різних засобів її вирішення.

Головна мета – пошук шляхів розвитку ринку фінансових послуг та супутніх ринків на прикордонній території з урахуванням напрямків міжрегіонального співробітництва. Актуалізація цього завдання пов'язана з регіональним прикордонним положенням Харківського регіону в межах євро регіону «Слобожанщина», що необхідно врахувати.

Захист робіт відбувалася у двох різних групах. Перша (6 міні-груп) обговорювала ефективно застосовані методи, а також отримані результати шляхом конструктивного діалогу в результаті розробки загальної теми; друга (8 міні-груп) обговорювала ефективно застосовані методи, а також отримані результати для формування найбільш пріоритетних напрямків розвитку ринку фінансових послуг.

Головна концепція – це пошук методів вирішення конкретних фінансових завдань на певній території, тобто привернення уваги до горизонтальної взаємодії суб'єктів господарювання, зокрема, у прикордонному просторі для зниження рівня монополізації процесів підприємництва.

Спеціальна методика викладання полягає в тому, що студенти також набували навички та вміння тренерів у середині сформованих творчих міні-груп. Експеримент формування груп полягав у тому, що студенти однієї магістерської програми повинні передати свої специфічні знання методів іншим студентам в їх творчій міні-групі з іншої магістерської програми.

Отримані вміння та навички використані при виконанні магістерських робіт.

Оптимальність організації тренінгу – це досягнення можливості передачі знань самими студентами один одному; набуття навичок і вмінь фінансових аналітиків і керівників; спільна діяльність у творчих міні-групах, тобто формування команд, що відповідає вимогам НРК.

Поданий підхід до тренінгового навчання є універсальним, він може бути застосований до, наприклад, мовного тренінгу з метою підвищення професійної майстерності суддів, удосконалення практичних навичок

з редагування та укладання фахових документів, збагачення культури усного мовлення.

Професійна діяльність суддів [8] безпосередньо залежить від досконалого знання норм мови, умінь і навичок правильного вибору слова залежного від його семантики, уживаності в мові. Правильність мови судочинства має важливе юридичне значення, тому що пов'язане з національним та державним розвитком. Отже, досягнення високого рівня компетентності у мовній складовій професійної діяльності дозволить уникати непорозумінь. Підходи до роботи у міні-групах, спеціальний спосіб їх формування дає можливість посилити ефективність тренінгового навчання у Харківському регіональному відділенні Національної школи суддів України. Перспективними елементами тренінгу є інтерактивна гра, робота в малих групах, презентація результатів роботи представниками малих груп на фліп-чарті.

Труднощі у тренінговому навчанні полягають у жорстких часових обмеженнях, а також в обмеженні доступу до потрібного програмного забезпечення.

У цілому, необхідно подолати стереотипи в організації навчального процесу за сформованими академічними групами; варто постійно формувати нові творчі колективи і змушувати слухачів та студентів виконувати функції керівників малих груп; розв'язувані задачі мають бути реальними, в яких використовується первинна оригінальна інформація; необхідно капіталізувати отримані результати будь-яким шляхом – передавати можливим користувачам, оприлюднювати.

Література

1. Про вищу освіту : Закон України // Голос України. – 2014. – 6 серп.
2. Про ратифікацію Угоди про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони: Закон України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1678-18>.
3. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова Кабінету міністрів України № 1341 від 23.11.2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.
4. Про затвердження Плану заходів щодо впровадження Національної рамки кваліфікацій : Наказ М-ва освіти, науки, молоді та спорту України, Міністерство соціальної політики № 488 / 225 від 20.04.12 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/other/29034/>.

5. Внукова Н. М Компетентнісний підхід у забезпеченні якісних освітніх послуг при підготовці студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» / Н. М. Внукова, С. А. Ачкасова // Новий колегіум. – 2009. – № 6. – С. 26–32.

6. Методичні рекомендації до виконання комплексних тренінгів за фахом для студентів спеціальності «Фінанси і кредит» денної форми навчання / Н. М. Внукова, С. А. Ачкасова, О. М. Штаєр, В. М. Остапенко. – Харків : Вид-во ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2016. – 60 с.

7. Внукова Н. М. Аспекти гуманітарної освіти в Національній рамці кваліфікацій / Н. М. Внукова, В. М. Пивоваров // Гуманітарна політика як фактор сталого громадського розвитку : матеріали круглого столу 10 лип. 2012 р. / Харків. гуманітар. ун-т «Нар. укр. акад.». – Харків, 2012. – С. 25–30.

8. Про судоустрій і статус суддів : Закон України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ki.pl.court.gov.ua/sud1609/ktnpzd/zups>.

О. Л. Войно-Данчишина

ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СОВРЕМЕННОЙ УКРАИНЕ

С развитием международных интеграционных процессов проявилось некоторое несоответствие действующих нормативно-правовых актов в сфере образования реальным потребностям и современным стандартам правового регулирования отношений. Возникла острая необходимость осуществления реформ в образовательной сфере, которые затронут все ее уровни. Образовательная реформа долго готовилась, обсуждались специалистами всевозможные законопроекты. 2015 год ознаменовался принятием двух основополагающих законов «О высшем образовании» и «О научной и научно-технической деятельности».

Признавая образование приоритетной сферой развития общества, государство отводит важную роль деятельности высших учебных заведений, так как одной из ее важнейших социально-экономических функций является подготовка квалифицированных кадров для всех отраслей народного хозяйства. Подготовка специалистов высокого уровня в значительной степени зависит от профессионализма кадрового

потенциала вузов. В этой связи, правовая регламентация деятельности научно-педагогических работников приобретает особое значение.

Данная статья посвящена анализу тех нововведений, которые принесла образовательная реформа в деятельность преподавателей высших учебных заведений. Эффективность труда преподавателей напрямую зависит от полноты установленных государственных гарантий их трудовых прав, создания благоприятных условий труда, уровня оплаты труда, степени защиты прав и интересов. А это означает, что осуществление преподавателем вуза своего предназначения в рамках предъявляемых к нему требований невозможно без соответствующей правовой базы, регулирующей его труд.

В зависимости от уровня норм, которыми определяются права и обязанности участников образовательного правоотношения, можно выделить несколько разновидностей правового статуса. Отраслевой статус закреплен Законом Украины «Об образовании», «О высшем образовании», «О научно-технической деятельности» и др. и определяет их общие и специальные права и обязанности. Индивидуальный правовой статус предусматривает права и обязанности, характерные субъектам образовательных отношений в зависимости от их возраста, рода занятий, участия в образовательном процессе и др.

В качестве основных участников образовательного права в высших учебных заведениях согласно Закону Украины «О высшем образовании» выступают научные, научно-педагогические и педагогические работники, специалисты-практики, которые привлекаются к учебному процессу и обучающиеся [2]. Закон определяет научно-педагогических работников как лиц, которые по основному месту работы в высших учебных заведениях осуществляют учебную, методическую и организационную деятельность [2].

Статус научно-педагогических работников носит комплексный характер, поскольку они одновременно являются субъектами образовательных, трудовых и гражданских правоотношений. Однако трудовой статус является основным, поскольку, только заключив трудовой договор с высшим учебным заведением, работник может быть допущен к преподаванию (в соответствии с проектом Трудового кодекса Украины с научно-педагогическими работниками может заключаться, кроме бессрочного еще и срочный трудовой договор – прим. авт. [8]). В данном случае деятельность научно-педагогических работников регламентируется нормами трудового законодательства. При этом преподавателю, как специалисту в определенной отрасли знаний, не запрещено заниматься индивидуальной трудовой (педагогической) деятельностью и

заключать гражданско-правовой договор (трудовое соглашение, договор подряда) с образовательным учреждением. На аналогичных условиях могут привлекаться к учебному процессу специалисты-практики [2].

Основные права и обязанности научно-педагогических работников, гарантии их деятельности с принятием новых образовательных законов в целом не претерпели кардинальных изменений [1]. Среди основных новшеств является изменение порядка финансирования разницы между пенсией научных и научно-педагогических работников (назначенной в соответствии с Законом «О научной и научно-технической деятельности») и пенсией из солидарной системы, начисленной согласно Закону «Об общеобязательном государственном пенсионном страховании». Так, для научно-педагогических работников государственных вузов, а также тех, кто включен в Госреестр научных учреждений, которым предоставляется поддержка государства, эта разница должна будет финансироваться за счет госбюджета. Для частных вузов – за счет средств Пенсионного фонда (до принятия закона финансирование пенсий осуществлялось за счет самих образовательных учреждений; а в связи с январским президентским законом «О внесении изменений в налоговый кодекс...» [3], данная норма о компенсации пенсии для частных вузов находится под вопросом – прим. авт.).

Законом «О научной и научно-технической деятельности» с целью мотивации к занятию научной деятельностью, социальной поддержки научных кадров предусмотрен еще ряд новшеств. Статья «Социальная защита научного работника», содержит положения по поводу возможности получения им жилья за счет целевого бюджетного финансирования и других источников, а также его строительства за счет получения льготных долгосрочных кредитов. Создаются условия для стимулирования молодых ученых: предусматривается первоочередное предоставление служебного жилья молодым ученым, а также обеспечение возможности его строительства за счет средств, выделенных государством в виде приоритетного льготного молодежного кредитования. Государство создает условия для стимулирования и поощрения молодых ученых, в частности, путем создания системы государственных молодежных стипендий, премий и грантов [4]. Такое отношение к науке, к ученым не совсем характерно для отечественных вузов и научных учреждений, которые практически лишены государственной поддержки и финансирования. Закон предлагает изменить научную сферу, финансировать все научные исследования во всех институтах из фонда Национального фонда исследований и создать Национальный совет по вопросам развития науки и технологий.

Украинские вузы получают большую самостоятельность в финансовой, экономической и организационной сферах деятельности. Закон «О высшем образовании» базируется на идее университетской автономии. Так, в заключительных и переходных положениях указано, что автономия высшего учебного заведения — это его самостоятельность, независимость и ответственность в принятии решений относительно развития академических свобод, организации научных исследований, образовательного процесса, внутреннего управления, экономической и другой деятельности, самостоятельного отбора и расстановки кадров [2]. При этом права высшего учебного заведения, которые определяют содержание его автономии, определяются этим Законом и не могут быть ограничены другими законами и нормативно-правовыми актами [2].

Вузы получили право самостоятельно выбирать учебные программы, в том числе экспериментировать с собственными авторскими курсами, а также формами обучения. Это позволит более гибко реагировать на запросы студентов и работодателей. Свобода в выборе программ станет логическим продолжением построения вузовской автономии в обучении. Как, собственно, и право самостоятельно, не сверяясь с Мин-образованием, решать, каких преподавателей приглашать на работу и в каких научных проектах участвовать.

В Законе «О высшем образовании» появились эффективные механизмы борьбы с плагиатом. Во время защиты любой желающий имеет право осуществлять аудио- и видеofиксацию процесса. Диссертации, а также отзывы на них должны будут в обязательном порядке обнародоваться на официальных веб-сайтах вузов. Согласно закону, в случае обнаружения академического плагиата в защищенной диссертации или научной работе председатель специализированного ученого совета, а также оппоненты, давшие позитивные отзывы, будут лишены права участвовать в работе таких советов сроком на два года, а само учебное заведение на год лишено права создавать такие советы [2]. Контролировать процесс должно Национальное агентство по качеству образования (создать которое Министерству пока не удастся – прим. авт.).

Специалисты спорят по поводу образовательных нововведений, не приходя к единому мнению об их эффективности. Но несомненным является то, что реформа образования начата и Министерство образования одно из немногих министерств, которое внедряет запланированное в жизнь. Есть, однако, еще в образовательном

законодательстве противоречия, устранение которых представляется актуальным на данный момент (например, противоречия между некоторыми нормами Закона «Об образовании» и «О высшем образовании» – прим. авт.). Кроме того, многие из предложенных нововведений рассчитаны на значительную бюджетную поддержку, ожидать которую вузам в ближайшем будущем, в силу понятных причин, не стоит.

Новые академические вольности несут в себе и новые риски. Так, согласно Закону «О высшем образовании», в штатном расписании вузов IV уровня аккредитации должно быть не менее половины преподавателей с учеными званиями. Но и в последние годы выдерживать эту пропорцию было непросто, а некоторые учебные заведения по этой причине даже вынуждены были закрыть часть своих региональных филиалов. Теперь ситуация может измениться не в позитивную сторону. Защита диссертаций будет проходить в самих вузах, а ученые степени присуждаться их учеными советами, что еще больше может нивелировать ценность украинских ученых званий. Помимо этого, очевидно, что вузы в этом учебном году не смогут воспользоваться в полной мере появившимися возможностями, так как разработка собственных учебных программ требует времени. Первостепенными задачами Министерства образования на данном этапе является решение финансовых вопросов, связанных с финансированием вузов, науки и социальных льгот преподавателям, а также окончательное создание и закрепление системы контроля качества образовательного процесса в высших учебных заведениях.

Литература

. Глоссарий экономики образования / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. Комир Л. И. ; [сост.: Астахова Е. В. (мл.), Войно-Данчишина О. Л. и др.]. – Харьков : Изд-во НУА, 2015. – 74 с.

2. О высшем образовании : Закон Украины от 01.07.2014 г. № 1556-VII [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

3. О внесении изменений в Налоговый кодекс Украины и некоторых законодательных актов Украины по обеспечению сбалансированности бюджетных поступлений в 2016 году [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/909-19>.

4. О научной и научно-технической деятельности : Закон Украины от 26 ноября 2015 г. № 848-19 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/848-19>.

5. Об образовании : Закон Украины от 23 мая 1991 г. № 1060-ХІІ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.education.gov.ua>.

6. Сырых В. М. Введение в теорию образовательного права / В. М. Сырых. – М., 2002. – 340 с.

7. Топ-10 новшеств Закона «О высшем образовании»: взгляд юриста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://delo.ua/education/top-10-novshestv-zakona-o-vyshshem-obrazovanii-vzgljad-jurista-278270/>.

8. Трудовой кодекс Украины : проект № 1658 от 27.12.2014 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.profiwins.com.ua/legislation/project/747.html>.

Н. П. Гога

МЕСТО ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

«...Вы говорите: дети меня утомляют. Вы правы. Вы поясняете: надо опускаться до их понятий. Опускаться, наклоняться, сгибаться, сжиматься. Ошибаетесь. Ни от того мы устаем, а от того, что надо подниматься до их чувств. Подниматься, становиться на цыпочки, тянуться. Чтобы не обидеть».

Это высказывание великого педагога XX века Януша Корчака как нельзя точно характеризует современную ситуацию, которая происходит в современной системе образования, и особенности трансформации роли учителя и преподавателя. Внутренним и внешним изменениям подвергается каждый ее элемент, как на вертикальном срезе (уровни образования), так и на горизонтальном (содержание, особенности педагогического процесса). Прежде всего, изменения касаются профессиональная Я-концепция преподавателя.

Роль Я-концепции в процессе формирования жизненного и профессионального пути, ее место в структуре личности профессионала, соотношение с другими компонентами, качествами и свойствами личности, необходимых для развития профессионального Я представителей различных профессий, ее значение в профессионализации личности, профессиональной самореализации исследовали А.К. Маркова, Л. Б. Шнейдер, Ю. П. Поваренков, Э. Ф. Зеер, Н. В. Копылова, Н. Д. Завалишина, Н. Р. Гулина, Т. М. Буякас, Н. Л. Иванова, Е. В. Конева, Е. П. Ермолаева, Н. С. Пряжников, Н. Л. Петрова, Н. В. Молчанова, Н.И. Костина и другие.

Классическим является выделение в структуре Я-концепции трех элементов:

1. Когнитивный (личный и профессиональный опыт, профессиональные знания, умения, установки, навыки, убеждения, стереотипы, предрассудки и т. д.).

2. Эмоционально-ценностный (эмоциональное отношение к своим убеждениям, умениям, навыкам, система ценностей и т. д.)

3. Поведенческий (отношение к студентам, умение преподнести свои знания, умение ставить собственные цели и их достигать, управлять собственным временем и т. д.) [5].

Психологическая составляющая присутствует в каждом из этих элементов. В целом, можно выделить два основных компонента в структуре психологической составляющей Я-концепции: 1) направленный на себя (понимание своих психологических особенностей) и 2) направленный во вне (понимание психологических особенностей коллег, студентов, в определенной степени, родителей).

Профессиограмма предполагает наличие у преподавателя комплекса знаний, умений, навыков, компетенций. Так, в классической концепции деятельности учителя, разработанной А. К. Марковой, выделяются следующие составляющие: 1) профессиональные, психологические и педагогические знания; 2) профессиональные педагогические умения; 3) профессиональные психологические позиции и установки учителя; 4) личностные особенности, обеспечивающие овладение профессиональными знаниями и умениями [2; 4].

В рамках концепции А. К. Маркова [1; 4] выявляет и описывает десять групп психолого-педагогических умений.

Первая группа включает в себя с умение работать на различных уровнях с педагогической ситуацией и задачей.

Вторую группу умений составляет работа с содержанием и толкованием информации, формированием у школьников учебных и социальных умений и навыков, осуществлением межпредметных связей, изучением состояния психических функций учащихся, учет учебных возможностей школьников, предвидение типичных затруднений учащихся, умение исходить из мотивации учащихся при планировании и организации учебно-воспитательного процесса и т. д.

Третья группа умений связана с анализом проделанной работы и планированием будущей деятельности.

Четвертая группа умений — это приемы, позволяющие поставить разнообразные коммуникативные задачи, из которых самые главные –

создание условий психологической безопасности в общении и реализация внутренних резервов партнера по общению.

Пятая группа умений включает в себя приемы, способствующие достижению высокого уровня общения.

Шестая группа умений. Это умение удерживать устойчивую профессиональную позицию педагога, понимающего значимость своей профессии, то есть реализация и развитие педагогических способностей; умение управлять своим эмоциональным состоянием, придавая ему конструктивный характер.

Седьмая группа умений понимается как осознание перспективы собственного профессионального развития, определение индивидуального стиля, максимальное использование природных интеллектуальных данных.

Восьмая группа умений представляет собой определение характеристик знаний, полученных учащимися в период учебного года; умение определять состояния деятельности, умений и навыков, видов самоконтроля и самооценки в учебной деятельности в начале и в конце года.

Девятая группа умений — это оценивание учителем воспитанности и воспитуемости школьников; умение распознавать по поведению учащихся согласованность нравственных норм и убеждений школьников; способность учителя увидеть личность ученика в целом, взаимосвязь его мыслей и поступков, умение создавать условия для стимуляции слаборазвитых черт личности.

Десятая группа умений связана с интегральной, неотъемлемой способностью учителя оценить свой труд в целом. Речь идет об умении увидеть причинно-следственные связи между его задачами, целями, способами, средствами, условиями, результатами. Педагогу необходимо переходить от оценки отдельных педагогических умений к оценке своего профессионализма, результативности своей деятельности, от частного к целому [1; 4].

Наиболее глубоко внешний психологический компонент проявляется во второй группе умений, тогда так внутренний компонент практически не представлен. Большинство умений связаны исключительно с педагогической деятельностью, то есть предполагается, что у преподавателя по умолчанию в наличие универсальный и всеобъемлющий набор качеств и умений, которыми он пользуется при необходимости.

Костина Н. И., проведя анализ отечественных и зарубежных исследований Я-концепции преподавателя, выделила следующие черты: 1) стремление к максимальной гибкости; 2) способность к эмпатии,

т. е. понимание чувств других, готовность сочувственно откликнуться на их непосредственные нужды; 3) умение придать личностную окраску преподаванию; 4) установку на создание позитивных стимулов для самовосприятия учащихся; 5) владение стилем неформального, теплого общения с учащимися, предпочтение устных контактов на уроке письменным; 6) эмоциональная уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность [3].

Индивидуализация процесса обучения в высшей школе требует от преподавателя демонстрации более глубокого анализа психологических особенностей личности студента, таких, как знание особенностей ведущего полушария; ведущего типа восприятия информации (аудиалы, визуалы, кинестетики, дигиталы); типов восприятия времени (оптимальный, дефицитный, спокойный, исполнительский, тревожный); некоторых особенностей когнитивных стилей личности (полезависимость/ полenezависимость, ригидность/мобильность, аналитичность/ синтетичность, импульсивность / рефлексивность и т.д.). Для преподавателей иностранных языков необходимы знания о психологических особенностях внимания, памяти, типе языковых способностей студента, что позволит оптимально выстроить занятие с применением различных методов и средств.

Расширенных психологических знаний от преподавателя (независимо от предмета) требует работа со студентами с особыми потребностями, которые, благодаря развитию технических средств, получили доступ к высшему образованию. Целью инклюзивного образования является, с одной стороны, интеграция таких студентов в общество, их активная социализация, а, с другой стороны, развитие толерантности как студенческого, так и педагогического коллектива.

Таким образом, можно сделать вывод, что психологические знания являются неотъемлемой составляющей профессиональной Я-концепции преподавателя, однако профиограмма современного педагога требует конкретизации и расширения перечня необходимых психологических знаний, как о личности самого педагога, так и о личности студента.

Литература

1. Бордовская Н. В. Педагогика / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2010. – 304 с.
2. Калюжный А. А. Я-концепция и стили педагогического взаимодействия – проблемы социальной психологии личности [Электронный ресурс] / Калюжный А. А. // Портал психологических изданий. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30290_full.shtml.

3. Костина Н. И. Профессиограмма преподавателя высшей школы США [Электронный ресурс] / Костина Н. И. – Режим доступа: http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/7846/1/Kostina_Professiogramma.pdf.

4. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международ. гуманитар. фонд «Знания», 2008. – 483 с.

5. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность : монография / Л. Б. Шнейдер. – М. : МОРУ, 2001. – 271 с.

Н. О. Дівінська

ВИКЛАДАННЯ В УНІВЕРСИТЕТІ НА ОСНОВІ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Ключовою фігурою освітнього процесу сьогодні є викладач, а рівень його професійної підготовки та особистісні якості залишаються пріоритетними факторами успіху модернізації освіти, результативності використання нових педагогічних технологій. У Проекті Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року передбачена інтеграція вищої освіти і науки, яка має досягатися шляхом підвищення частки та якості дослідницької та інноваційної діяльності у закладах вищої освіти, а також підвищення актуальності змісту вищої освіти та рівня дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти [7]. У зв'язку з цим все більшої актуальності набуває включення у підготовку педагогічних кадрів сучасних наукових досліджень та формування у майбутнього педагога дослідницьких умінь.

Маючи свою специфіку, науково-дослідна робота в сучасних вищих навчальних закладах передбачає вирішення конкретних завдань, найважливішими з яких є:

- забезпечення фундаментальних, теоретичних, експериментальних прикладних досліджень у різних галузях науки згідно з планами кафедр;
- підготовка кадрів вищої кваліфікації;
- здійснення зв'язків науково-дослідної роботи з навчально-виховним процесом сучасних вищих навчальних закладів;
- впровадження наукових розробок у практику вищої школи, а також у різні галузі науки і освіти;
- залучення студентів до науково-дослідної роботи.

Дослідницька діяльність студентів представляє собою творчий процес, який включає два взаємопов'язаних елементи: навчання елементам дослідницької діяльності, організації та методики наукової творчості;

наукові дослідження, що здійснюються під керівництвом професорів і викладачів.

Реалізована в комплексі дослідницька діяльність студентів забезпечує вирішення основних завдань:

- формування наукового світогляду, оволодіння методологією і методами наукового дослідження;
- надання допомоги студентам у прискореному оволодінні спеціальністю, досягненні високого професіоналізму;
- розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у вирішенні практичних завдань;
- розвиток у студентів навичок самостійної науково-дослідницької діяльності, ініціативи, здатності застосувати теоретичні знання у своїй практичній роботі;
- залучення здібних студентів до розв'язання наукових проблем, що мають суттєве значення для науки і практики;
- необхідність постійного оновлення і вдосконалення своїх знань;
- розширення теоретичного кругозору і наукової ерудиції майбутнього фахівця;
- створення та розвиток наукових шкіл, творчих колективів, виховання у стінах вищого навчального закладу резерву вчених, дослідників, викладачів.

Сучасні вчені М. Г. Вієвська [3], А. Б. Кондрашин [4], С. В. Курбатов [2], Микитюк О. М. [6], Ставицький А. В. [2], Скиба Ю.А. [3], Таланова Ж. В. [2], О. Г. Ярошенко [3] та ін. вказують на пріоритетні напрямки наукової діяльності вищих навчальних закладів у сучасних умовах, це:

- вдосконалення нормативно-правової бази науково-дослідної роботи;
- організація та фінансування фундаментальних досліджень, розширення співпраці з Національною академією наук України, з галузевими академіями наук та іншими науковими установами;
- забезпечення соціального захисту вчених, створення системи підтримки талановитих молодих учених, обдарованої студентської молоді;
- підготовка наукових кадрів різних рівнів кваліфікації, підвищення їх кваліфікації та перепідготовки;
- розвиток міжнародного науково-технічного співробітництва;
- стимулювання наукової та науково-технічної творчості, винахідництва, інноваційної діяльності викладачів і студентів;
- рекламування наукових та науково-технічних досягнень, внеску дослідників у розвиток науки і техніки і т. д.

У 80-х рр. СС ст., в документі «Загальні вказівки концепції науково-

дослідної роботи студентів» (1986 р.) вказувалося, що «з перших кроків навчання студенти повинні залучатися до дослідницької роботи, брати участь у впровадженні її результатів на виробництві ... Тільки так можливо виховати справжніх вчених, творчо мислячих фахівців» [8, с. 119]. У той час вченими Є. С. Спіциним та І. В. Чмихало пропонувалася система формування дослідницьких умінь і навичок, яка містила у собі: безперервну педагогічну практику з першого по п'ятий курс в органічному поєднанні зі спецкурсами і спецпрактикумами (наприклад, участь студентів, які навчалися на молодших курсах в спецсемінарах «Методи наукових досліджень»); викладання навчального курсу «Основи наукових досліджень»; підготовку рефератів з педагогічних, суспільних та спеціальних дисциплін; одержання необхідного мінімуму знань з питань проведення науково-педагогічних досліджень та ін.; виконання курсових робіт протягом трьох-чотирьох семестрів, що передбачає збір і аналіз експериментальних даних, проміжні звіти й обговорення роботи на засіданнях проблемних груп; написання дипломної роботи як підсумок всієї самостійної творчої роботи студента протягом п'яти років з обов'язковим впровадженням розробок і рекомендацій в практику навчально-виховного процесу (передбачалося перетворити курсові роботи, які носили, в своїй більшості, реферативний характер, на курсові науково-дослідні роботи). Таким чином, система науково-дослідної роботи студентів, яка була включена в навчальний план педагогічного вищого навчального закладу, повинна була завершитися виконанням дослідницької дипломної роботи [8].

Заслуговує на увагу досвід роботи кафедри педагогіки Київського державного педагогічного інституту імені А. М. Горького (сьогодні Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова), яку очолював в 1968–1987 рр. Василь Захарович Смаль. Одним з основних напрямків роботи кафедри була організація науково-дослідної роботи студентів. Дослідження діяльності В. З. Смаля, О. О. Адаменко вказує на те, що система науково-дослідної роботи на кафедрі складалася з трьох основних напрямків, які в комплексі формували науково-дослідну складову підготовки майбутніх учителів:

1. Навчально-дослідна робота, яка передбачала вивчення теоретико-методологічних основ науково-дослідної діяльності через змістовний матеріал усіх педагогічних дисциплін, що читалися на кафедрі. До науково-дослідної роботи залучалися найкращі студенти. Результати досліджень використовувалися на практичних і семінарських заняттях, що, в свою чергу, підвищувало науковий рівень практичних занять. Кожного року кафедра оновлювала зміст і завдання наукової тематики, що мала

послідовний характер. Написання рефератів ставало першим кроком наукового дослідження, яке пізніше, на рівні курсового проекту, завершувалося дипломною роботою, що сприяло поступовому нарощуванню складності науково-дослідної роботи, більш детальному вивченню наукової проблеми, набуттю досвіду дослідницької діяльності.

2. Науково-дослідна робота, яка виконувалася студентами у наукових гуртках та проблемних групах. Кращі роботи студентів, наукові статті друкувалися на сторінках наукових збірників інституту.

3. Організаційно-масові заходи: олімпіади з педагогіки, студентські наукові конференції, конкурси курсових робіт та інших творчих науково-дослідних робіт [1, с. 39].

Важливим у ті роки було створення експериментальної групи педагогів-дослідників на педагогічному факультеті спеціальності «Шкільна педагогіка та психологія», розробка лекційних курсів з педагогічних дисциплін для студентів спеціальності «Педагог-дослідник».

Про те, що технологія навчання побудована на основі результатів впровадження в нього науково-дослідних робіт є ефективним засобом підвищення якості підготовки педагогічних та управлінських кадрів, вказує А. Б. Кондрашихін. Процес впровадження учений розглядає і як послідовність спільних дій наукових співробітників, викладачів кафедр, фахівців різних галузей, спрямованих на досягнення спільних наукових або прикладних результатів, і як результат впровадження, який може бути представлений у вигляді нових наукових ідей, технологій, методів дослідження та ін. [4, с. 109].

Також роботи українського дослідника А. В. Ставицького присвячені питанню впровадження наукових досліджень в систему навчання. Вчений вважає, що акцент навчання повинен зміститися з передачі знань відомої інформації безпосередньо на сам процес проведення досліджень, для цього студенти повинні вивчати теорію за допомогою наукових лекцій, активного аналізу наукових статей, після чого проводити дослідження на основі спеціально розроблених викладачами дослідницьких питань та ін. [2, с. 28].

Однак, незважаючи на істотні кроки, зроблені в даному напрямку, процес реалізації наукових досліджень у викладанні ускладнюється у зв'язку з існуючими проблемами всередині країни. Основними негативними факторами, які унеможливають розвиток наукової сфери України, є:

1. Відсутність стратегічного плану розвитку економіки України як основи для визначення пріоритетів науково-технологічної сфери та концентрації на їх вирішенні значних ресурсів.

2. Існування надмірного адміністрування наукових досліджень, що заглиблює проблему розділення наукових досліджень у НАНУ та навчального процесу у закладах вищої освіти, а також впровадження результатів наукових досліджень.

3. Інноваційна-інвестиційна непривабливість сучасного виробничого сектору економіки України та відсутність відповідного законодавчого забезпечення або його часті зміни.

4. Відсутність повноважного органу центральної виконавчої влади, здатного провести відповідні реформи науково-технологічної сфери України.

5. Штучне створення державою несприятливих умов для ефективного використання потенціалу і можливостей академічного та університетського сектору науки.

6. Значне скорочення державного сектору галузевої науки і його неефективне використання для національного виробництва.

7. Недоліки у підготовці та агестації наукових кадрів, їх матеріального та соціального забезпечення.

8. Відсутність дійової системи незалежної професійної експертизи наукових досліджень і розробок, захисту прав на інтелектуальну власність.

9. Не ефективна діяльність більшості або відсутність громадських наукових товариств та спілок, їх незначний вплив на демократизацію наукового життя.

Серед заходів, зазначених у «Концепції розвитку наукової сфери України», спрямованих на виправлення ситуації, пропонуються наступні:

1. Значне підвищення статусу вченого та ролі науки у суспільстві через нормалізацію оплати праці – забезпечення прожиткового мінімуму на основних посадах і можливості зрозуміло і прозоро планувати професійну кар'єру.

2. Збільшення фінансового забезпечення наукової сфери з державного бюджету з метою оновлення матеріально-технічної бази науки.

3. Посилення інституційної та фінансової основи конкурсного (грантового) фінансування наукових досліджень.

4. Посилення наукового потенціалу провідних університетів України з об'єднанням їх з (окремими) елементами академічного сектору науки у трансформовану, оновлену та ефективну національну наукову систему.

5. Створення умов для повернення висококваліфікованих науковців, що здобули досвід в університетах та наукових закладах світу.

6. Створення програм по залученню молодих (до 35 років) наукових працівників до керівництва лабораторіями і підрозділами наукових установ та університетів.

7. Зміцнення зв'язків наукової сфери з бізнесом, промисловими та підприємницькими структурами.

8. Розширення міжнародної кооперації та інтеграція наукової сфери України у світову систему, зокрема до європейського наукового простору [5].

Таким чином, проведений аналіз показує, що перехід до нової методики викладання необхідно починати з забезпечення особистісно-орієнтованої взаємодії в системі відносин «викладач – студент», проектування та цілеспрямованого впровадження в навчально-виховний процес вищих навчальних закладів моделей формування дослідницької компетентності, вдалого поєднання набутого досвіду з сучасними методами і технологіями навчання та викладання орієнтованим на дослідження, забезпечення співпраці із закордонними університетами.

Література

1. Адаменко О. О. В. З. Смаль – завідувач кафедру педагогіки (1968–1987 рр.) / О. О. Адаменко // Історико-педагогічні студії : наук. часоп. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2011. – Вип.5. – С. 38–41.

2. Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. – К., 2013. – № 3 (дод. 2), темат. вип.: «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу». – К., 2013 – 256 с.

3. Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. – К., 2015. – № 3 (Дод. 1: Інтеграція вищої освіти і науки). – 300 с.

4. Кондрашихин А. Б. Институт внедрения научных результатов в профессиональной подготовке педагогических и управленческих кадров: на материалах города Киева / А. Б. Кондрашихин // Профессиональное развитие педагогических и управленческих кадров в Московском мегаполисе : сб. материалов V гор. науч.-практ. конф., 10 апр. 2014 года / Моск. гор. пед. ун-т. – М., 2014.

5. Концепція розвитку наукової сфери України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://knk.nas.gov.ua/pages/konserc/konsercm.html>.

6. Микитюк О М. Теорія і практика організації науково-дослідної роботи у вищих закладах освіти України в ХІХ ст. : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Микитюк Олександр Миколайович ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2004. – 42 с.

7. Проект Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/NT1109.html.

8. Спіцин Є. С. Шляхи оптимізації організації науково-дослідної роботи

студентів педвузу / С. С. Спіцин, І. В. Чмихало // Психолого-педагогічна підготовка вчителя іноземної мови в умовах перебудови школи : зб. наук. пр. / Київ. держ. пед. ін-т інозем. мов. – К., 1990. – С. 117–125.

Ю. В. Еременко

ОСОБЕННОСТИ КАДРОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

Среди самых интересных и загадочных явлений природы детская одаренность традиционно занимает одно из ведущих мест. Проблемы ее диагностики и развития волнуют ученых на протяжении многих столетий. Интерес к ней в настоящее время очень высок, что легко может быть объяснено общественными потребностями.

Термин «одарённость» вызывает много споров. Существует мнение, что это генетически обусловленная исключительность. Но, с другой стороны, мозг человека с его способностью к творчеству может рассматриваться как величайший дар природы. В этом смысле «одарённость» представляет уже не как исключительность, а как «потенциал», «дар», имеющийся у каждого [1]. Понимание этого важно не только для выявления дидактических аспектов проблемы обучения и педагогического сопровождения одарённых и способных детей, но и для построения дидактической системы, ориентированной на развитие человеческого потенциала в целом.

Одарённый ребёнок – ребёнок, который развивается по-другому, он требует изменения установившихся норм взаимоотношений, других учебных программ. Особенно трудно своевременно заметить такого ребёнка. Идентифицировать ребёнка как «одарённого» или «неодарённого» на данный момент времени – значит искусственно вмешаться в его судьбу, заранее предопределяя его субъективные ожидания. Следует помнить, что одарённость у разных детей может быть выражена в более или менее очевидной форме [3]. Анализируя особенности поведения ребёнка, педагог должен иметь в виду, что существуют дети, чью одарённость они пока не смогли распознать. Также важно помнить, что признаки одарённости, проявляющиеся в детстве, даже при благоприятных условиях могут постепенно исчезнуть. Чаще всего это происходит из-за несоответствия потребностей дальнейшего развития одарённого ребёнка условиям обучения и воспитания. Чтобы работа с одарёнными детьми была эффективной, необходим анализ и выявление

подлинных механизмов, порождающих эти проблемы. Понимание, что одарённость – это не просто результат высоких способностей ребёнка, но и в первую очередь – становление его личности.

Из всего спектра проблем в работе с одарёнными детьми можно выделить проблему обеспечения педагогическими кадрами. Ведь именно на педагоге лежит ответственность за создание условий для обеспечения учебной деятельности школьников, учёта и развития их индивидуальных способностей, выбора способа обучения, способствующего включению внутренних механизмов личностного развития детей, максимальному раскрытию их интеллектуальных способностей.

Работа с одарёнными детьми выступает одним из вариантов конкретной реализации права личности на индивидуальность. А так как школа оказывается не очень хорошо приспособленной для тех, кто сильно отличается от среднего уровня в сторону больших способностей, так как сложно перестроить систему обучения, изменить отношение учителей к «нестандартным» детям, школа испытывает особые потребности в педагогических кадрах.

Целью педагогического сопровождения одарённых детей является создание эффективной системы работы, развивающей и поддерживающей одарённых детей и обеспечивающей их личностные саморазвитие, самореализацию, самоопределение и социализацию. Также необходима высокая профессиональная компетентность педагога, работающего с одарёнными детьми, к которой можно отнести психолого-педагогические знания, умения и навыки, являющиеся результатом активного усвоения психологии и педагогики одарённости. Немаловажной составляющей профессиональной компетентности являются и профессионально значимые личностные качества педагогов: высокие уровни развития познавательной и внутренней профессиональной мотивации, высокая и адекватная самооценка, стремление к личностному росту и т. п. В соответствии с этим подготовка педагогов для работы с одарёнными детьми должна строиться с учётом принципа единства и дифференциации общего и специального обучения, этапности обучения, принципа единства теоретической и практической подготовки. Все вышеназванные составляющие психолого-педагогической компетентности педагога в образовательном учреждении позволяют сделать вывод, что для обучения одарённого ребёнка требуется «одарённый» педагог. Высокие способности – это тот плацдарм, на котором одарённость может базироваться, но только при условии терпеливого, внимательного и бережного отношения взрослых к проблеме развития способностей ребёнка, к вопросу формирования его личности.

Социальный заказ общества на творческую, активную личность, способную проявить себя в нестандартных условиях, гибко и самостоятельно использовать приобретенные знания в разнообразных жизненных ситуациях оказывает влияние на совершенствование образовательной системы в нашей стране. Это находит своё отражение в возникновении образовательных учреждений нового типа, ориентированных на обучение и воспитание способных и одарённых детей. По количеству образовательных учреждений для одаренных детей Харьковская область занимает первое место в Украине. Создание условий, направленных на выявление и развитие одаренных детей, раскрытие их потенциальных возможностей – одно из приоритетных направлений социальной политики Харькова.

Харьков – один из первых городов в Украине, где была принята и успешно реализуется Программа «Одаренная молодежь». За годы реализации Программы (с 2011 по 2015 год), значительно увеличилась инфраструктура учебных заведений для обучения и воспитания одаренных детей. Создан и постоянно обновляется городской информационный банк данных «Одаренность». На сегодня в городском банке содержится информация о достижениях 4224 одаренных ребят. Ежегодно более тысячи учеников города принимают участие в областных, Всеукраинских и Международных олимпиадах. За последние два года учащиеся Харькова одержали 174 победы на Всеукраинских ученических олимпиадах, 88 школьников стали победителями Всеукраинского конкурса-защиты научно-исследовательских работ учеников-членов Малой Академии Наук Украины. На счету ученических городских команд – 61 победа на Всеукраинских интеллектуальных турнирах [2].

Ведущее место среди школ нового типа занимает Харьковский физико-математический лицей № 27.

Согласно концепции образовательной деятельности, главная цель лицея – воспитание и развитие одаренных и способных детей. Лицей сегодня – это непрерывная образовательная вертикаль, которая включает в себя подготовительное отделение для учеников начальных классов, и 5–9 классы, с углубленным изучением математики и физики, и профильные 10–11 классы. Для учеников начальных классов организуются подготовительные занятия совместно с Малым Каразинский университетом.

Одним из главных достижений лицея и его успешного развития является педагогический коллектив. О высоком уровне и профессионализме говорит его состав. Сегодня в лицее работают 7 Заслуженных учителей Украины (за историю существования заведения это высокое

звание получили 14 учителей школы), 3 кандидата наук, 21 учитель-методист, 15 Отличников образования Украины. Две трети учителей имеют высшую квалификационную категорию. Педагогические работники лицея награждены почетными грамотами Президента Украины, Кабинета Министров, грамотами и благодарностями Министерства образования и науки Украины, орденами «За заслуги» I, II, III степеней. Учителю математики лицея Харик Е. Е. присвоено почетное звание «Народный учитель Украины». Характерной чертой педагогического коллектива лицея сегодня является наличие в составе его выпускников, а именно 16 учителей закончили именно этот лицей в разные годы.

Главным направлением работы лицея является развитие творчески одаренной молодежи. Коллектив лицея в своей работе уделяет особое внимание подготовке учащихся к интеллектуальным соревнованиям, что создает условия для повышения познавательной активности учащихся, развития творческих и интеллектуальных способностей, стимулирует познавательную активность учеников. И это дает свои результаты. Ежегодно лицей занимает лидирующие места в интеллектуальных соревнованиях различных уровней. Так, в прошлом учебном году лицейсты получили 135 дипломов на областном этапе олимпиад, 34 лицейста стали победителями Всеукраинских ученических предметных олимпиад, 5 лицейстов стали призерами Международных предметных олимпиад.

Сегодня от необходимости перемен не избавлена ни одна школа. Учебное заведение, которое не развивается, рискует просто перестать существовать. А развитие – это поиск и внедрение новых технологий, совершенствование знаний, умений и навыков педагогов, повышение их профессиональной квалификации и готовность к работе с одаренными детьми.

Література

1. Івах С. М. Педагогічні умови формування творчої особистості підлітка в сучасній загальноосвітній школі / С. М. Івах // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. / Криворіз. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг. – Вип. 33. – С. 316–323.

2. Комплексна програма розвитку освіти м. Харкова на 2011-2017 роки. Проект «Обдарована молодь» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kharkivosvita.net.ua/document/2447>.

3. Сагалакова А. Б. Специфіка соціально-психологічних проблем обдарованих випускників України / А. Б. Сагалакова, Н. Б. Соколовська // Освіта та розвиток обдарованої особистості : щомісяч. наук.-метод. журн. / Нац. акад. пед. наук України. – Київ, 2013. – № 2. – С. 68–72.

Т. В. Зверко

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДИНАСТИИ В ОБРАЗОВАНИИ: ДОСТОИНСТВА И ПРОБЛЕМЫ

Современное образование стоит сегодня перед необходимостью поиска ответов на целый ряд вопросов, ответы на которые стоит искать не только в системе ее организации и управления, но и во внутренних ресурсах. Одним из них, на наш взгляд, выступают педагогические династии.

В силу специфики педагогической деятельности профессиональная преемственность (династийность) в системе образования остается распространенной, особенно в учительской среде, и сохраняет свою актуальность с точки зрения рассмотрения ее как кадрового ресурса института образования. Поэтому в условиях модернизации образовательных процессов изучение проблем профессиональной преемственности является важным направлением научного поиска, имеющего междисциплинарный характер.

С нашей точки зрения, социологический подход позволяет наиболее полно изучить такой многоаспектный феномен, опираясь на методологию целого комплекса наук о человеке. Исследовательский интерес в этом направлении представляют работы целого ряда ученых. Так, вопросы преемственности поколений поднимаются в трудах О. Конта, Э. Дюркгейма, В. Парето, специфики поколенческой динамики – в публикациях К. Мангейма, Х. Ортега-и-Гассета, М. Мид и др.

В контексте теории социальной стратификации и мобильности профессиональные династии рассматриваются и как результат специфического селекционного механизма (П. А. Сорокин), и как следствие стратегий воспроизводства социальных позиций (Г. Маркус, С. Пеннелл, П. Холл, А. Эдгар).

Теория социального пространства (П. Бурдьё) интерпретирует профессиональную династийность как феномен, интегрирующий, с одной стороны, черты образовательной стратегии воспроизводства социальной позиции, с другой – стратегию наследования. Другое видение, в рамках концепций трудовых отношений, предлагает изучение профессиональных династий через присущие им специфические характеристики и ресурсные особенности (В. Текенберг, Д. Хоффман).

При изучении педагогических династий как компонента системы образования могут представлять интерес и классические идеи теоретиков структурного функционализма, которые позволяют выявить структуру

династий и охарактеризовать их как особую форму социальной организации трудовых ресурсов системы образования. При анализе практики династийности как процесса профессиональной преемственности важным видится обращение к теории социальных изменений П. Штомпки, базируясь на которой можно изучить процесс внутрисемейной профессиональной преемственности, рассматривая ее обусловленность не только действиями индивидов, сохраняющих верность профессии педагога из поколения в поколение, но и потребностью института образования в кадровом пополнении.

Все эти направления исследования профессиональной преемственности предоставляют возможность проводить всесторонний, разноаспектный анализ педагогических династий в современной системе образования и предлагать ответы на актуальные вопросы современного образовательного поля.

Вместе с тем, по нашему мнению, следует особо выделить такой метод исследования, как биографический. Анализ биографий как особый способ изучения поколений, в нашем случае – идентификации представителей педагогических династий с соответствующей социальной группой, позволяет выявить тенденции развития династийности в образовании, проблемы «врастания» в устойчиво распространенный круг социальных и институциональных отношений [1, с. 38].

Благодатной почвой для такого анализа в нашем случае стало изучение биографий педагогических династий Харьковщины (одного из образовательных центров Украины), представленных в книге «На алтарь призвания», подготовленной коллективом преподавателей Народной украинской академии [2]¹. Изучение развития феномена династийности в системе образования свидетельствует, что внутрисемейная профессиональная преемственность имеет богатую историю. Ведь педагогические династии были и есть относительно устойчивой группой профессионально-стратификационной структуры социального института образования, сохраняющей свою значимость независимо от социально-политических и экономических условий.

И причин тому множество. Во-первых, формирование педагогичес-

¹ Эта книга – прямое продолжение вышедших публикаций серии «Образование Харьковщины в лицах». В очерках показаны 123 педагогические династии, представители которых на протяжении трех и более поколений работали на nive образования, процесс становления династий педагогов, представлены портреты выдающихся ученых – наставников студенчества и маститых учителей, посвятивших свою жизнь делу просвещения. См. подробнее: <http://dspace.nua.kharkov.ua/jspui/handle/123456789/33>.

ких династий происходило в соответствии с государственным заказом, направленным на создание уникального статуса учителя, его авторитета. Представители педагогических династий позиционировались и воспринимались как наиболее образованные члены общества, носители культуры, унаследованной высокой морали. Проблема выбора подрастающим поколением будущего места работы, профессиональной ориентации в династиях не стояла.

Во-вторых, «необходимость передачи культурного достояния, передача опыта из поколения в поколение есть непрерывный процесс» [3], поэтому на формирование многопоколенных педагогических династий всегда влияли ценности, нормы, традиции, которые были приняты в профессиональной сфере родительской семьи: по мнению героев очерков, это – *«позитивное отношение к своей профессии», «любовь к ученикам», «верность своему долгу», «человечность», «высокое призвание», «педагогический талант»* [2].

Профессиональная биография «отцов», как отмечается в очерках, служит своего рода профессиональным ориентиром. В процессе общения в семье, посещения места работы отца или матери происходит погружение в атмосферу педагогической деятельности (*О. А. Терещенко (учитель во втором поколении): «Фактически росла в школе. С раннего детства впитывала в себя отцовское дело, познавая учительский труд как бы изнутри, и не представляла себя вне школы»*. [2, с. 487]; *Е. В. Полесская (учитель в третьем поколении): «Всегда хотела быть учителем. Может быть, потому что в семье почти все были учителями. С детства помню бабушку, склоненную над тетрадями...»* [2, с. 401]; *Л. Н. Сикан (учитель во втором поколении): «Чтобы стать учителем, важно встретиться в жизни с Учителем, который... стал бы старшим другом и советчиком. Если этот Учитель – твои мать и отец, выбор профессии сделать несложно»* [2, с. 451]). Вследствие этого профессиональная адаптация у представителей педагогических династий происходит быстрее и легче.

Вместе с тем, следует обозначить и проблемы ценностного характера. Существующая в сфере образования «ценностная полифония», которая проявляется в том числе и в том, что в рамках разных образовательных учреждений свои «педагогические миры», свои «правила игры», свое ценностно-ориентационное единство и т. п., часто приводит к «обрыву» корневых (терминальных) ценностей, выступающих скрепами межпоколенного единства педагогических династий. К тому же здесь свою роль может сыграть негативная информация от старших представителей династии об отдельных «издержках» современной системы образования,

управленческих решений в ней. Поскольку модернизация образовательной системы, меняющиеся в связи с этим профессиональные установки, отсутствие установившихся требований к результатам деятельности учебных заведений вынуждают постоянно выбирать между стремлением к стабильности и необходимостью ломки старых представлений, смены системы ценностей. Образовательная практика показывает, что многие педагоги находятся в состоянии «аксиологической депрессии» (термин А. Маслоу). Так охарактеризовала такую ситуацию учитель Л. П. Минченко: «Мне кажется, что в последнее время труд учителя заключается не в том, чтобы научить ребенка, а в том, чтобы написать больше различных отчетов, и учитель превращается в чиновника» [2, с. 317].

Логическим продолжением представленных выше рассуждений, а это третий наш вывод, будет тезис о влиянии на педагогическую династичность престижа профессии педагога, которая в последнее время утрачивается, что приводит к отказу от преемственности, уничтожению традиций (Л. П. Минченко *(учитель в четвертом поколении)*): «Видимо, не будет в нашей семье учителя в пятом поколении... Мне кажется, что в последнее время... потерял высокий социальный статус учителя. Ранее учитель был человеком, перед которым снимали шляпу. А сегодня – «это объект для битья...» [2, с. 317]). Это положение обостряют и достиженческие мотивации, связанные с тем, что младшие поколения могут потерять мотивацию к сохранению преемственности в профессии, которая перестает приносить прибыль (*директор лицея*: «Не кормит теперь семью учительский труд, а сам учитель перестал быть авторитетом и для учеников, и для родителей» [2, с. 5]). К тому же изученный нами материал показал, что педагогические династии представлены в основном тремя-четырьмя поколениями и слабо прослеживается тенденция к их омоложению. Это сигнал, свидетельствующий об определенных проблемных зонах в кадровой политике, в том числе в направлении укрепления статуса и авторитета педагогов, поскольку, как считает В. И. Астахова, известный исследователь проблем образования, «... в условиях падения престижности преподавательского труда усиливается процесс сокращения педагогических династий, что негативно сказывается на качественных характеристиках кадрового состава учебных заведений» [4, с. 11].

Почему же число педагогических династий сокращается? Этому можно найти (помимо уже озвученных) несколько объяснений. Можно предположить, что это потеря профессионального смысла, отсутствие профессиональной идентификации; «статусная утомленность», которая

усиливается тем, что многие педагоги испытывают социальный дискомфорт, вызванный не только ухудшением экономических условий жизни, но и крушением «универсальных опор». Существуют и другие версии, связанные с появлением новых профессий и расширением спектра выбора специальностей, что ведет к уменьшению числа тех, кто повторяет путь родителей; с дистанцированностью от родителей вследствие отдельного проживания и снижением интереса к профессиональной ориентации семьи.

Вместе с тем, возникает вопрос: а продолжение профессиональной династии – это осознанный выбор семейного пути, преемственность или инерция в силу отсутствия других перспектив, своего рода «спасательный круг»? Проведенный нами анализ биографий представителей педагогических династий показал, что их биографический сценарий определяется семейными стратегиями (преемственность или инерция), обусловленными как социально-экономической ситуацией в стране, так и повседневными практиками.

В любом случае – социальное значение профессиональной преемственности для современной системы образования выражается в том, что она, во-первых, является специфическим механизмом формирования адаптационной стратегии к педагогической деятельности, ускоряющим процесс овладения профессиональными компетенциями; во-вторых, интегрирует педагогический опыт; в-третьих, выступает кадровым ресурсом института образования.

В связи с этим возникает потребность в актуализации со стороны менеджмента образования потребности в профессиональных династиях, эффективным процессом их формирования и развития, использования их потенциала. Необходимо задействовать имеющиеся в педагогических династиях ресурсы, в основе которых лежат ценности, нормы и традиции высшего порядка, апробированные многолетним опытом, что может способствовать развитию образовательной сферы.

Литература

1. Бергер П. Социология: Биографический подход / П. Бергер, Б. Бергер // Личностно ориентированная социология / П. Бергер, Б. Бергер, Р. Коллинз ; [пер. с англ. В. Ф. Анурина]. – М. : Академический проект, 2004. – 608 с.

2. На алтарь призвания : очерки о педагогических династиях Харьковщины / [авт. кол.: В. Р. Антонова, И. Л. Ануфриева, Е. В. Астахова и др. ; рук. авт. кол. В. И. Астахова] ; под общ. ред. Е. В. Астаховой ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 562 с.

3. Мангейм К. Проблема поколений / К. Мангейм // Новое литературное обозрение. 1998. – № 2 (30). – С. 7–47.

4. О простом и сложном профессионально : (спец. вып. Учен. зап. Харьк. гуманитар. ун-та «Нар. укр. акад.», посвящ. 20-летию НУА) / Харьк. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад.» ; [редкол.: В. И. Астахова (гл. ред.) и др.]. – Харьков : Изд-во НУА, 2011. – 247 с.

Л. Д. Зеленська

**РОЛЬ І МІСЦЕ ВЧЕНИХ РАД У ФОРМУВАННІ
ПРОФЕСОРСЬКО-ВИКЛАДАЦЬКОГО СКЛАДУ
УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ
АСПЕКТ**

Вивчення історико-педагогічних джерел [1; 3; 4; 8; 9] дозволяє аргументовано стверджувати, що основою «благоустрою», «першопочатком життєздатної сили» вітчизняних університетів упродовж ХІХ ст. слугували «достоїнства» їх викладачів. З огляду на це питання заміщення вакантних викладацьких посад особами, що вирізнялися ґрунтовною науковою підготовкою й хистом до викладання, в окреслений історичний період були предметом пильної уваги з боку вчених рад.

Відповідно до статутів вітчизняних університетів 1804 р., зокрема Харківського, професорський склад підлягав поділу на дві категорії – ординарних професорів, тобто «повних», котрі уособлювали собою кафедри, та екстраординарних або позаштатних. Обрання професорів та ад'юнктів, а також пошук осіб, здібних до викладання, статут 1804 р. цілком покладав на вчені ради. При цьому встановлювалася така процедура виборів претендентів: у разі наявності вакантної кафедри кожен професор факультету мав право запропонувати вченій раді свого кандидата, надаючи для цього всю необхідну інформацію; якщо кандидат перебував у Харкові, від нього вимагалось подати власні твори й загальні міркування стосовно предмета науки, її сучасного стану, способів викладання, а також досягнень найбільш відомих її представників; ученою радою встановлювався термін для розгляду на факультеті творів кандидата, а також збору відомостей про його моральні якості; після цього призначалася дата виборів у раді, результати яких підлягали затвердженню попечителя й міністра [1, с. 229].

Оскільки в перше десятиріччя функціонування Харківського університету простежувалися відчутні утруднення в пошуку кандидатів

на вакантні кафедри серед вітчизняних учених через брак з-поміж них таких, які відповідали б вимогам університетського викладання, вчена рада була змушена звертатися за рекомендаціями до видатних представників західноєвропейських університетів.

Водночас, для підсилення викладацького складу, вчена рада вдавалася ще до одного способу їх заміщення. Для читання лекцій стороннім слухачам і чиновникам громадського відомства, що мали намір скласти іспити на здобуття асесорського чину, запрошувалися найбільш здібні вчителі гімназій. До того ж, починаючи з 20-х років XIX ст. вчена рада стала користуватися й третім способом заміщення вакантних кафедр шляхом підготовки до професури власних випускників.

Однак, на практиці здобути посаду ординарного або екстраординарного професора було доволі важко. Учена рада Харківського університету намагалася в цьому питанні не стільки дотримуватися форми, скільки переконатися в тому, що претендент є дійсно хорошим викладачем [1, с. 255]. Підтвердженням цього може слугувати той факт, що вченою радою названого університету було прийнято рішення зобов'язати всіх членів професорської колегії відвідувати лекції тих ад'юнктів, які мали намір одержати звання ординарного професора. Для визначення ж наукових достоїнств претендентів вимагалось заслуховувати на засіданнях ради відгуки спеціалістів відповідної галузі знань.

Однак, запровадження політики «керованої демократії» у 20-і роки XIX століття призвело до того, що професорські колегії стали поступово втрачати монополію у реалізації виборчого права. Наразі, поряд із процедурою виборів у вченій раді поширення набула й практика призначень на викладацькі посади безпосередньо міністром або на підставі подання попечителя. Із прийняттям статуту 1835 року законодавчо утвердилися два основні способи заміщення вакантних кафедр – вибори в раді й призначення міністра. Окрім цього, попечитель набув права «опікуватися питаннями щодо здібностей, старанності й моральності професорів, викладачів та інших службовців університету», а також вживати заходів до їх звільнення [2, с. 16]. У статуті (п. 76) вперше знайшло відображення й положення про те, що «ніхто не може бути ординарним або екстраординарним професором, не маючи ступеня доктора того факультету, до якого належала відповідна кафедра». Для здобуття звання ад'юнкта вимагалось мати хоча б ступінь магістра [2, с. 16].

Обрання на посаду ординарного або екстраординарного професора супроводжувалося такою процедурою. Право висувати кандидатуру мав будь-хто з професорів. Прізвище кандидата занотовувалося до спеціальної

книги, однак балотуватися кожен кандидат мав нарізно. Якщо рада не визнавала кандидата гідним посісти вакантне місце професора, то з дозволу попечителя набувала права оголосити конкурс. Охочі у такий спосіб обійняти кафедру, окрім поданих творів, що слугували доказом їхньої обізнаності й здібностей, мали прочитати в одному з вітчизняних університетів три пробні лекції в присутності ректора й членів факультету [2, с. 16].

У статуті конкретизації набули й положення про те, у яких випадках кафедра може доручатися екстраординарному професору: а) коли під час виборів учена рада не виявила кандидата, гідного звання ординарного професора; б) за наявності вченого, котрий «за віком хоча й не міг бути ординарним професором, але відмінними даруваннями компенсував незрілість літ» (п.79). До того ж, прагнення оновити професорсько-викладацький склад університетів зумовило введення заборони одному професору обіймати декілька кафедр. Професор, який вислужив 25-річний термін, із званням заслуженого підлягав звільненню з університету, а його кафедра оголошувалася вакантною. Посісти її він міг лише на основі нового обрання на 5-річний термін. Після його завершення рішення про можливість продовження викладацької діяльності приймав виключно міністр [2, с. 16].

Названі чинники фактично паралізували діяльність учених рад щодо розв'язання кадрових питань, спричинивши кадрову кризу. Оголошення конкурсів та запрошення на викладацькі посади представників інших університетів не мали успіху, оскільки основною вимогою до претендентів слугувала не наукова обізнаність чи викладацькі здібності, а їхня «благонадійність». Міністерство зі свого боку також не мало змоги повною мірою скористатися правом призначати професорів на вакантні посади через відсутність у навчальному відомстві не працевлаштованих докторів наук і навіть магістрів. Негативно позначилося на кадровому забезпеченні університетів й уведення заборони запрошувати на викладацькі посади іноземних учених. На 1862 р. в шести університетах Російської імперії вакантними залишалася 40 кафедр [4, с. 105].

Визнавши хибність освітньої політики, що зумовила фактичне відсторонення вчених рад від вирішення головного завдання – самопоповнення професорської корпорації, Міністерство народної освіти в січні 1862 р. скасувало заборону запрошувати іноземних учених на вакантні посади [5, с. 357]. Новим університетським статутом (1863 р.) було поновлено два основні способи заміщення вакантних посад, що пройшли перевірку практикою: а) обрання абсолютною більшістю членів

ради одного з кандидатів, що пройшли процедуру балотування на факультеті; б) оголошення конкурсу. Лише в тих випадках, коли кафедра залишалася вакантною упродовж року, міністр набував права призначати викладача «на свій розсуд». Рішення вченої ради з названих справ вимагали затвердження міністра. Натомість результати виборів доцентів, лекторів, лаборантів, завідувачів кабінетами й музеями, помічників прозектора, а також проректора або інспектора обмежувалися погодженням з попечителем [7].

Коригувань зазнали й категорії університетських викладачів, до яких статут 1863 р. зараховував ординарних та екстраординарних професорів, доцентів, приват-доцентів і лекторів [5, с. 420]. Професори, обрані радою, затверджувалися у цьому званні міністром, а доценти й лектори – попечителем [8, с. 722]. Після вислуги 25-річного терміну, що передбачав призначення повної пенсії, всі категорії викладачів мали підлягати новому обранню в раді для залишення на службі впродовж наступних п'яти років. Для подальшого подовження служби вимагалось проведення нового балотування на термін, що не перевищував п'яти років. У разі забалотування кандидатів кафедра оголошувалася вакантною [7, с. 26].

Однак, усталена процедура виборів на вакантні посади за керівної ролі вчених рад в умовах дії статуту 1863 р. все ж не була позбавлена недоліків. Незважаючи на її демократичний характер і гласність, мали місце такі негативні чинники, як система протекцій, залежність результатів виборів від партійної приналежності кандидата, формальність затвердження кандидатів міністром, ігнорування права більшості факультетських зібрань стосовно тих кандидатів, які не здобули підтримки на факультеті, проте все одно підлягали балотуванню в ученій раді і в такий спосіб могли бути обраними на посаду тощо.

Як відомо, статут 1884 р. запровадив систему повної підлеглості університетів міністерству та бюрократичного над ними контролю. Найсуттєвішою її ознакою виявилася ліквідація виборчого принципу й фактичне відсторонення вчених рад від формування професорсько-викладацького складу університету [10]. Визначивши серед головних умов здобуття претендентом кафедри наявність докторського ступеня відповідної науки й «готовність служити державним інтересам», новий статут надав міністру право заміщувати вакантні кафедри «на свій розсуд». Суть такої кадрової політики досить влучно сформулював міністр І. Делянов: «Краще мати на кафедрі викладача з середніми здібностями, чим особливо обдаровану людину, яка, не дивлячись на свою вченість, негативно впливає на розум молоді» [11, с. 177].

Зауважимо, що статут 1884 року не виключав можливості заміщення вакантних посад шляхом проведення конкурсу. Проте у цьому разі, на відміну від попереднього періоду, вся відповідальність за виявлення гідних кандидатів і обрання з-поміж них достойних покладалася виключно на факультети. Вченій раді ставилося в обов'язок тільки подавати попечителю висновок, укладений на підставі наданих факультетом документів, і проведеного повторно балотування вже обраного кандидата [11, с. 37].

Втрата позицій вченими радами у формуванні професорсько-викладацького корпусу в умовах дії статуту 1884 року простежувалася й у питаннях подовження терміну служби по навчальному відомству тим особам, які прослужили 25 років. Відтепер подовження терміну служби на займаній посаді було поставлено в залежність від рішення міністра, інших службовців – від рішення попечителя [11, с. 38]. За статутом 1884 р. зазнав змін і особовий склад університету, до якого тепер належали: а) професори ординарні й екстраординарні; б) приват-доценти; в) лектори; г) особи, що завідували навчально-допоміжними установами [11, с. 35–36]. З ліквідацією посади штатного доцента, новий статут надав широкого розвитку інституту приват-доцентів. Проте право зарахування на ці посади закріплювали за собою факультети в обхід ученої ради за умови погодження з попечителем.

Таким чином, упродовж ХІХ століття на вчені ради вітчизняних університетів покладалося розв'язання одного з найголовніших завдань, що забезпечує підґрунтя для належної організації навчально-виховного процесу у вищій школі – формування професорсько-викладацького складу. Найбільшою активністю й продуктивністю діяльність учених рад університетів України за визначеним напрямом характеризувалася в період дії статутів 1804 та 1863 рр. Усвідомлюючи цілковиту відповідальність за самопоповнення професорської корпорації, що слугувала запорукою ефективної організації навчально-виховного процесу, вчені ради вдавалися до застосування найбільш дієвих способів заміщення вакантних посад, основу яких складала виборча система: запрошення на викладацькі посади кандидатів на підставі рекомендацій відомих учених, оголошення конкурсу, залучення до викладацької діяльності в університеті найбільш здібних учителів, підготовка до професури власних випускників, заміщення вакантних посад особами, які вислужили 25-річний термін по навчальному відомству тощо. Це слугувало підґрунтям «життєздатної сили університету», основою для підвищення освітнього й духовного потенціалу його вихованців і суспільства в цілому.

Література

1. Багалій Д. І. Вибрані праці : в 6 т. / Д. І. Багалій. – Харків : Вид-во НУА, 2004. – Т. 3: Опыт истории Харьковского университета (по неизданным материалам), ч. 1 (1802–1815 гг.). – 1151 с.
2. Общий устав Императорских российских университетов 1835 г. – Харьков : Тип. ун-та, 1837. – 50 с.
3. Багалея Д. И. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805–1905), составленный профессорами Д. И. Багалеем, Н. Ф. Сумцовым, В. П. Бузескулом / Д. И. Багалея, Н. Ф. Сумцов, В. П. Бузескул. – Харьков : Тип. А. Дарре, 1906. – 329 с.
4. Чесноков В. И. Проблема замещения кафедр и формирование системы «профессорских стипендиатов» в Российских университетах времени царствования Александра II / В. И. Чесноков // Российские университеты в XVIII–XX веках : сб. науч. ст. – Воронеж, 2000. – Вып. 5. – С. 102–121.
5. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения (1802–1902) / С. В. Рождественский. – СПб., 1902. – 776 с.
6. Общий устав Императорских российских университетов 1835 г. – Харьков : Тип. ун-та, 1837. – 50 с.
7. Общий устав Императорских российских университетов 1863 г. – СПб., 1863. – 43 с.
8. Глинский Б. Б. Университетские уставы (1755–1884 гг.) / Б. Б. Глинский // Ист. вест. – 1900. – № 21. – С. 325–351.
9. Юбилейный акт Императорского университета Св. Владимира 8 января 1884 г. – К. : [б. и.], 1885. – 304 с.
10. Общий устав Императорских российских университетов 1884 г. – СПб., 1884. – 51 с.
11. Щетинина Г. И. Университеты в России и устав 1884 г. / Г. И. Щетинина. – М. : Наука, 1976. – 232 с.

Г. Н. Зобова

**СЕРТИФИКАЦИЯ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА
УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**

Учитель живёт до тех пор, пока учится, как только он перестает учиться, в нём умирает учитель.

К. Д. Ушинский

В современных социально-политических и экономических условиях развития Украины происходят значительные перемены в системе образования. Они направлены на повышение качества подготовки учащихся общеобразовательных учреждений, формирование ключевых компетенций, среди которых в качестве важнейших, наряду с владением информационными технологиями, определено владение иностранными языками. Данный социальный заказ определил основные направления реформирования школьного языкового образования, развития научных исследований в области теории и методики обучения иностранным языкам и инновационных процессов, происходящих в общеобразовательной школе.

Как известно, Президентом Украины был подписан указ «Об объявлении 2016 года Годом английского языка в Украине». В наше время знание английского языка становится скорее нормой (компьютерная, экономическая и политическая терминология базируются на английском языке) и можно говорить об английском языке как, о языке международного общения [1].

Министерство образования и науки Украины уже разрабатывает мероприятия по изучению языков гражданами страны, среди которых организация языковых курсов на базе высших учебных заведений, преподавание предметов на английском языке, увеличение количества кружков по изучению языков, проведение олимпиад и конкурсов, развитие практики обмена учениками и студентами между учебными заведениями Украины и странами с государственным языком – английским. Наряду с этим планируется улучшение законодательства в сфере образования и проведение оценивания госслужащих. Инициатива подразумевает также внедрение большего количества теле- и радиопрограмм

по обучению английскому языку и транслированию фильмов на языке-оригинале с украинскими субтитрами. Об изучении иностранных языков сказано в Коалиционном соглашении и Стратегии-2020 [1].

Нет сомнения в том, что решение данных задач требует повышения качества образования.

Понятие качества образования представляет собой сбалансированное соответствие образования (как результата) установленным потребностям, целям, требованиям, нормам, стандартам. Качество образования предполагает, прежде всего, качество педагогических кадров и качество преподавания [2].

Одним из путей повышения качества преподавания в средней школе, в том числе, и иностранных языков, является введение системы аттестации педагогических кадров. Важным фактором повышения квалификации для учителей иностранного языка является сертификация [3].

Сертификация – процедура подтверждения уровня компетентности педагога требованиям соответствующего стандарта. В целом, сертификация (лицензирование) учителей – это довольно распространенная мировая практика, которая зависит от системы управления школами. Можно выделить две такие системы: централизованная (Япония, Норвегия и др.) и либеральная (США, Канада, Великобритания). При централизованной системе учитель не может работать в школе, не имея сертификата. В Канаде, а также в США, каждая провинция и штат устанавливает свои требования к тестам сертификации (лицензирования).

Министерством образования и науки Украины предоставлено видение системы сертификации учителей общеобразовательных школ, которая будет введена в Украине после принятия нового закона «Об образовании». Характерной чертой сертификации учителей иностранных языков общеобразовательной школы является то, что подобная практика существует и ее не надо придумывать. Необходимо лишь распространение данной процедуры на учителей средней школы с соответствующим оформлением. Одной из особенностей является то, что добровольная сертификация учителей будет проходить в независимых учреждениях сертификации каждые 5 лет. После принятия закона «Об образовании» заработная плата учителя будет зависеть от уровня его квалификации. Кроме того, учителям будет предоставлено право самостоятельно выбирать место и способ повышения квалификации.

Для учителей английского языка как иностранного разработаны следующие кембриджские сертификации: ТКТ, CELTA и DELTA [4].

ТКТ – международный кембриджский тест для учителей английского языка любого разряда, то есть его может сдавать как опытный, так

и начинающий специалист. ТКТ тестирует профессиональные знания учителей английского языка с целью повышения уверенности в себе и повышения конкурентоспособности на рынке труда. Тест состоит из нескольких модулей, четыре из которых обязательны и три в соответствии со специализацией.

Обязательные разделы теста ТКТ:

Модуль 1: основы преподавания английского языка (Background to language teaching), 80 вопросов на 80 минут.

Модуль 2: планирование (Planning for language teaching), 80 вопросов на 80 минут.

Модуль 3: контроль в классе (Classroom management), 80 вопросов на 80 минут.

Модуль 4: практика преподавания (Practical – Assessment of teaching competence), один урок 40 минут или два урока по 20 минут.

CELTA – кембриджская сертификационная программа для учителей английского языка, обладающих небольшим опытом преподавания английского языка. Ежегодно тест CELTA выбирают для себя более 10 000 учителей английского языка. Участником программы можно стать при условии владения английским языком на уровне C1 или выше (upper-intermediate/advanced).

Сертификация CELTA включает в себя следующие разделы:

1. Учителя и ученики – контекст урочной деятельности (Learners and teachers, and the teaching and learning context).

2. Суть преподаваемого языка (Language analysis and awareness).

3. Работа над аспектами: аудирование, письмо, речь, чтение (Language skills: reading, listening, speaking and writing).

4. Использование ресурсов для планирования урока (Planning and resources for different teaching contexts).

5. Работа над собой (Developing teaching skills and professionalism).

Итоговых экзаменов по сертификационной программе CELTA нет.

DELTA – кембриджская сертификационная программа высшего уровня для опытных учителей английского языка с совершенным владением английским языком (proficiency).

Сертификация DELTA проводится по следующим разделам:

1. Понимание английского языка, методологии его преподавания, ресурсы, используемые учителями английского языка (Understanding Language, Methodology and Resources for Teaching).

2. Творческий подход, профессионализм преподавания (Developing Professional Practice).

3. Практика и специализация в области преподавания английского

языка (Option 1: Extending Practice and ELT Specialism, Option 2: English Language Teaching Management) [4].

Следует отметить, что профессиональная деятельность учителя иностранного языка неразрывно связано с его внутренней и внешней культурой. Какие же особенности, связанные с профессиональной деятельностью, должны быть присущи внешней и внутренней культуре учителя иностранного языка? Отвечая на этот вопрос необходимо выделить такие профессиональные качества учителя иностранного языка:

1. Преподаватель этого предмета должен быть знаком не только в области методики преподавания иностранного языка, но и в области культуры одной или нескольких зарубежных стран, народы которых говорят на том или ином языке, изучаемом учениками.

2. Учитель этого предмета должен в учебном процессе выполнять функцию носителя не только отечественной, но и зарубежной культуры, показывать учащимся различные аспекты культуры других стран, содействовать их осмыслению и приобщению к ценным сторонам этой культуры..

3. Являясь носителем культуры страны изучаемого языка, учитель этого предмета должен, в частности, владеть принятыми в стране нормами поведения, то есть он должен не только знать иностранный язык, но и владеть культурой речи на этом языке, выражающейся в культуре речевого поведения, в богатстве, точности и выразительности речи, в соблюдении речевого этикета. Все это необходимо также учитывать в процессе сертификации учителей иностранного языка [5].

В заключение, необходимо подчеркнуть, что на пути внедрения сертификации учителей общеобразовательных школ еще много препятствий, но обратного пути нет. Повышение качества преподавания иностранного языка является одной из важнейших задач современной школы.

Литература

1. Polyglot [Electronic resource]. – Mode of success: <https://2polyglot.com/rublog/142>.

2. Ленская Е. А. Качество образования и качество подготовки учителя / Е. А. Ленская // *Вопр. образования*. – 2008. – № 4. – С. 81–85.

3. Дзямко С. С. Атестація педагогічних кадрів як механізм управління якістю освіти / С. С. Дзямко // *Упр. шк.* – 2003. – Квіт. (№ 10). – С. 27–31.

4. Cambridge English Language Assessment [Electronic resource]. – Mode of success: www.cambridgeesol.org.

5. Редько В. Як забезпечити в навчанні іноземної мови ефективне

О. А. Иванова

ИНТЕГРАЦИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ ФАКТОР КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА ВУЗА

Состояние системы высшего образования в стране является одним из конкурентных факторов повышения интеллектуального, экономического и культурного уровня общества и определяет возможности реализации стратегических задач структурных рыночных преобразований. Качество системы высшего образования во многом определяется состоянием кадрового корпуса образовательных систем. Главное целевое предназначение системы образования – сохранение, трансляция и трансформация культуры – реализуется, прежде всего, самими носителями этой культуры, каковым является кадровый потенциал вуза, поэтому анализ, оценка и разработка стратегии его развития в настоящее время имеют особую актуальность.

Формирование кадрового потенциала вызывает необходимость использования новых научных подходов их подготовки в учебных заведениях. Развитие кадрового потенциала вуза является целенаправленным процессом преобразования состава, структуры и качества профессорско-преподавательского персонала, приводящего к новому состоянию вуза как системы. При этом развитие кадрового потенциала вуза должно носить детальный всесторонний комплексный характер, чтобы обеспечить достижение главных целей организации. Поэтому, в настоящее время назрела необходимость в разработке всесторонней стратегии развития кадрового потенциала вуза, которая представляет собой систему планов, норм, организационных, административных, экономических и иных мероприятий, реализация которых начинается с выявления потенциальных возможностей в сфере управления людьми и с определения тех направлений в работе с персоналом, которые должны быть усилены для успешной реализации стратегии вуза.

Одной из ключевых задач в ходе совершенствования этого процесса в современных условиях является усиление интеграции науки и образования. Такая интеграция имеет важное значение, поскольку

делает результаты научных исследований быстро востребованными, естественным образом обеспечивая трансформацию фундаментальной науки в образовательный процесс и практику. Появляется также опосредованная связь науки и бизнеса через инновационную инфраструктуру, которая обычно формируется вокруг университетов. Связующим звеном становятся кадры, в т. ч. студенты и аспиранты.

В настоящее время становится очевидным необходимость формирования обоснованной стратегии развития науки и образования, которая бы не только очерчивала социально-экономические ориентиры, но и предлагала конкретные механизмы формирования экономики знаний в стране, что является важнейшей проблемой научного поиска.

В трактовке понятия интеграции науки и образования в первую очередь следует учитывать, что речь идет о взаимопроникновении трех сфер творческой деятельности человека – научной, образовательной и экономической. В данном случае конкретно прослеживается диалектическая связь между формой и содержанием деятельности. Но такое слияние форм, объединение организационных структур в образовательной, научной и коммерческой деятельности, – не в общем порядке, но приведет к взаимопроникновению на уровне содержания подобной деятельности.

Это еще раз доказывает актуальность интеграции науки и образовательной деятельности, которая призвана решать следующие задачи:

1) повышение качества образования и подготовка научно-технических кадров, обладающих современными знаниями на уровне новейших достижений науки и технологий и практическим опытом участия в научных исследованиях, полученных в процессе обучения;

2) привлечение в науку и образование талантливой молодежи и ее закрепление в этих сферах деятельности;

3) повышение эффективности использования кадровых, информационных и материально-технических ресурсов научных организаций и вузов при проведении фундаментальных и прикладных исследований и подготовке научных кадров;

4) активизация взаимосвязей с предпринимательским сектором экономики и корпоративной наукой, процессов коммерциализации результатов научных исследований и разработок и передачи технологий в реальный сектор экономики.

Анализ форм интеграции науки и образования показывает, что с целью реализации отмеченных задач большое внимание уделяется повышению квалификации кадрового состава. При этом в системе повышения квалификации как учителей, так и преподавателей

доминируют статичные подходы, превалирует форма над содержанием, слабо развиты моральные и материальные стимулы, мотивация для повышения уровня знаний и профессионального мастерства педагогов. Наиболее активно повышает свою квалификацию категория старших преподавателей и доцентов. Большой акцент на самообразование делают преподаватели-стажеры и деканы, проректоры вузов. Наиболее распространенную форму стажировок на предприятиях предпочитают старшие преподаватели и доценты. В свою очередь стажировки в вузах охватывают как преподавателей, старших преподавателей, так и доцентов, и профессоров. Зарубежные публикации и стажировки, которые имеют чрезвычайно важное значение для формирования образовательного и инновационного пространства, используют преимущественно молодые преподаватели до 30 лет и профессора, заведующие кафедрами. Это объясняется, прежде всего, участием молодых преподавателей в международных программах, где, как правило, существуют ограничения в возрасте, и развитием международного сотрудничества между родственными вузами, куда приглашаются ведущие ученые, руководители кафедр.

Главным критерием эффективности труда научно-педагогических кадров являются его конкретные результаты, как в системе образования, так и на производстве. В зависимости от статуса преподаватели обязаны выполнять определенные виды учебно-методических и научно-исследовательских работ. К сожалению, в реальной действительности этот принцип нарушается. Погоня за количественными показателями зачастую сводит к минимуму научную составляющую в этих результатах. А научные публикации в большинстве своем сводятся к узкопрофильным направлениям. При этом характерной особенностью для преподавателей высшей школы, особенно не гуманитарного профиля игнорирование научной публикационной активности в направлении вопросов образования, педагогики, методики преподавания, что существенно снижает кадровый потенциал современного преподавателя.

Поэтому целесообразно использовать динамичную систему повышения квалификации преподавателей путем интеграции науки и образования, ориентированную на достижение конкретных результатов научной и научно-методической деятельности, учитывая как профиль и конкретное научное направление, отвечающее специальности преподавателя, так и общие вопросы педагогики, психологии, методики преподавания, в том числе специализированных дисциплин, современные системы и технологии обучения и др. вопросы образования. Безусловно, эта деятельность должна осуществляться в кооперации с предприятиями

и организациями реального сектора экономики и на основе отечественного и зарубежного опыта.

Только при условии постоянного самосовершенствования, внутренней мотивации на занятие наукой и повышение квалификации возможно повышение профессиональных компетенций современного педагога и соответственно кадрового потенциала учебного заведения.

Литература

1. Интеграция высшего образования и академической науки // Проблемы теории и практики управления. – 2010. – № 6. – С. 8–18.

2. Управление научно-исследовательской деятельностью в высшем учебном заведении : учеб. пособие для повышения квалификации / В. В. Балашов, Т. Г. Аржакова, Д. А. Дмитриев [и др.]. – М. : ГУУ, 2008. – 131 с.

Н. О. Камбур

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ

Національна система освіти в Україні і, насамперед, вища школа, перебуває на стадії пошуку ефективних шляхів і засобів реформування у відповідності до нових соціально-економічних і суспільно-політичних реалій. Основна особливість цього пошуку полягає у прагненні, з одного боку, зберегти, примножити і плідно використовувати вітчизняний досвід розвитку вищої освіти, а з іншого – побудувати навчально-виховний процес з урахуванням перспективних потреб суспільства і самої особистості [1, с. 22].

Що стосується реформування вищої освіти, то ми можемо виділити наступні стратегічні завдання:

- перехід до гнучкої, динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, яка дасть змогу задовольняти потреби і можливості особистості в здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівнів за бажаним напрямом відповідно до її здібностей;
- формування мережі вищих навчальних закладів, яка за освітніми рівнями, типами навчальних закладів, формами і термінами навчання, джерелами фінансування задовольняла б інтереси особи та потреби кожного регіону і держави в цілому;

- піднесення вищої освіти України на рівень досягнень розвинутих країн світу та її інтеграція в міжнародне науково-освітнє співавторство.

Відповідно до принципів організації вищої освіти, згідно із положеннями Закону про вищу освіту, прийнятого у 2014 році [2], акцент зроблено на тому, що викладач вищого навчального закладу є не просто викладачем, а й науковцем, який активно веде власну науково-дослідницьку діяльність, привносить результати цієї діяльності в навчальний процес, що безумовно позитивно впливає на якість його викладацької діяльності та результативність освітнього процесу, а також сприяє розвитку професійного потенціалу викладача.

Отже, однією із ключових і найбільш складних проблем у розвитку професіоналізму викладача є проблема формування його науково-творчого потенціалу.

Термін «потенціал» досить широко використовується в різних галузях сучасного знання. У зв'язку з цим він не має єдиного й однозначного визначення, оскільки трактується авторами по-різному в залежності від конкретної точки зору тієї чи іншої галузі науки.

Так, загальновідомо, що термін «потенціал» походить від латинського «potential», що означає «сила». Уперше цей термін як спеціальне позначення наукового об'єкта був використаний у природничо-наукових розробках з фізики. У межах предмета останньої, під потенціалом розуміють фізичну величину, що характеризує силове поле в окремій точці. Вже накопичено безліч праць, безпосередньо чи побічно присвячених до проблеми потенціалу. Це свідчить про всезростаючий науковий інтерес до самого феномену, а також про його багатогранність і складну структурованість.

У сучасних умовах термін «потенціал», як свідчить вивчення довідкових видань і словників, використовується в іншому розумінні, а саме: як ступінь потужності або сукупність засобів, необхідних для чогонебудь; як позначення можливостей і джерел, що є в наявності та можуть бути використаними для досягнення певної мети, вирішення якогось завдання.

Поняття «потенціал» у роботах філософів і вчених трактується як «внутрішній смисловий слух» (Г. Батищев); як «прагнення, життєвий дух, напруга, активний рух» (А. Бондар); як «здатність творити світ для себе» (М. Лоський, С. Франк, С. Рубінштейн, А. Лосев); як «життєва стратегія і життєва перспектива» (Е. Абульханова-Славська) [4, с. 48].

Інститут вищої освіти спрямований на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначати темпи і рівень науково-технічного, економічного та соціально-

культурного прогресу, формування інтелектуального потенціалу нації на всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства.

Як відомо, освіта та наука є головними напрямками діяльності держави, а їх розвиток уявляється неможливим без прогресу інтелектуального потенціалу наукових кадрів. Не викликає сумніву і той факт, що головна сила науки – це людина як носій творчих властивостей, у тому числі і до глибокого проникнення в закони розвитку суспільства. Невід’ємною частиною професіоналізації працівника є професійний розвиток. Кожна держава поступово розширює, пристосовує і гармонізує свої системи професійної підготовки з тим, щоб вони відповідали потребам молодих людей і дорослих у здобутті професійної підготовки протягом усього їх життя, у всіх секторах економіки, у всіх галузях економічної діяльності та на всіх рівнях кваліфікації й відповідальності [3, с. 47].

Педагогічні та науково-педагогічні працівники підвищують кваліфікацію та проходять стажування у відповідних наукових і освітньо-наукових установах як в Україні, так і за її межами [3, с. 48]. Наукова діяльність у системі вищої освіти включає виконання науково-дослідних робіт, підготовку наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації. Науково-дослідна робота є складовою підготовки фахівців і здійснюється науковими колективами, окремими вченими за договорами, контрактами, замовленнями, програмами, проектами. Для цього створюються наукові, науково-виробничі підрозділи, об’єднання, асоціації, технологічні парки, центри нових інформаційних технологій, науково-технічної творчості та інші формування.

Професійний розвиток є передумовою та основою професійного зростання. Однак зауважимо, що професійний розвиток та професійне зростання – не тотожні поняття. Перше поняття означає незворотну, цілеспрямовану та закономірну зміну професійних якостей людини. Вона характеризує більшою мірою внутрішній стан працівника, у той час як професійне зростання є зовнішньо вираженим підтвердженням професійного розвитку людини. Професійне зростання є ширшим за своїм змістом та сутністю, це певний процес, який є неможливим без професійного розвитку, але й не обмежується лише ним, включаючи в себе й певні символічні атрибути (сертифікати, дипломи про освіту, відзнаки за сумлінну працю), і правові гарантії (збереження місця роботи для працівників, які направляються на підвищення кваліфікації; підвищення по посаді за результатами проведеної атестації) [3, с. 48].

Отже, реформування вищої школи в Україні створює інституційні засади для удосконалення та підвищення професійного потенціалу

викладача, що є основним напрямом діяльності держави, мета якої полягає у створенні умов для розвитку особистості й самореалізації кожного. Досягнення цієї мети, у свою чергу, сприятиме забезпеченню пріоритетності розвитку вищої освіти, яка є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства, що відтворює як інтелектуальний, духовний, так і соціально-економічний його потенціал.

Література

1. Актуальні проблеми вдосконалення навчального процесу / за заг. ред. В. В. Комарова. – Харків : Нац. юрид. акад. України, 2008. – 149 с.
2. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. Інформаційні та інноваційні технології в забезпечення й організації освітнього процесу. – Харків : Нац. юрид. ун-т ім. Ярослава Мудрого, 2015. – 102 с.
4. Кичук Н. В. Формування творчої особистості вчителя / Н. В. Кичук. – Київ : Либідь, 1991. – 96 с.

В. А. Кирвас

«ПЕРЕВЁРНУТОЕ ОБУЧЕНИЕ» ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ: РОЛЬ ПЕДАГОГА

В настоящее время одной из основных проблем образования справедливо полагают противоречие между требованием к профессиональной компетентности современного специалиста в условиях растущего объёма информации, интенсивного внедрения и использования средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) и традиционным уровнем обучения. К особенностям традиционного подхода можно отнести следующее: пассивность обучающегося, часто отсутствие инициативы и стремления к самостоятельной учебной деятельности, работа по схеме «послушай, запомни, воспроизведи»; пассивные методы подачи учебного материала, при которых информация идет от преподавателя к студенту. Задача преподавателя – передача знаний, удержание дисциплины и порядка в аудитории, контроль знаний обучающихся. В учебной аудитории студенты слушают объяснения

преподавателя, а задания самостоятельно выполняют дома, без возможности проконсультироваться, получить подсказку.

Традиционная образовательная система в целом основывается на передаче готового знания, отчужденного от жизни личности и социума. Она не учитывает растущую потребность непрерывного развития человека в динамично меняющемся современном мире. Сегодня следует анализировать нашу деятельность с позиций обучающегося и его будущего работодателя в большей степени, чем это делалось ранее. Развитие общества требует пересмотреть организацию образования, роль преподавателя и студента. Селестен Френе¹ в книге «Педагогические инварианты» отмечает, что «Основной заботой учителя должна стать не придирчивая проверка ученических работ, а всесторонняя помощь детям». В книге «Учение с увлечением», в главе «Учить наизусть – вредно» С. Соловейчик² утверждает, что «Как бы ни было трудно учить наизусть, но во много раз труднее думать, понимать, строить мысленные модели понятий».

Мы практически не знаем многих профессий, к которым готовим студентов. В современном мире университеты должны научиться решать принципиально новую задачу – воспитывать молодых людей, способных критически мыслить и готовых стоять у истоков перемен. Мы живем в то время, когда учёба наших студентов давно выплеснулась за стены классной аудитории и происходит везде. Преподаватель уже не единственный светоч знания. Традиционная модель образования, в которой преподаватель обладал монополией на знание, а задача образования сводилась к трансляции этого знания, более неактуальна. Сейчас монополией на знание никто не обладает. Любое знание доступно для любого студента, поэтому меняется и задача образования. Нет сомнения в том, что классно-урочная форма обучения нуждается в серьезном переосмыслении, а ключевым условием обновления системы образования является широкомасштабное и свободное использование современных технологий обучения, базирующихся на новейших ИКТ. Сегодняшняя цифровая революция – важнейший фактор усиления конкуренции в образовании. «Учитель, который может быть заменен машиной, должен быть ею заменен», отмечал А. Ч. Кларк³. А Нуриэль

¹Селестен Френе – выдающийся французский педагог-реформатор XX века; основатель Международной федерации сторонников «новой школы».

²Симон Львович Соловейчик – отечественный публицист и журналист, теоретик педагогики.

³Артур Чарльз Кларк – английский писатель, учёный, футуролог и изобретатель.

Рубини, лауреат Нобелевской премии по экономике утверждает, что «Если у вас есть навыки, которые не может заменить машина, программа или компьютер, вы будете высоко востребованы». В цифровом мире студенты осваиваются гораздо быстрее – они родились и живут в этом мире, и не разделяют свою жизнь на жизнь в сети и жизнь вне сети, их жизнь тесно переплетена с технологиями. Не принимая новых условий, нельзя эффективно работать с современными студентами.

По прогнозам Института Кристенсена⁴ (Clayton Christensen Institute) к 2019 году, около половины школьных курсов будут частично проходить онлайн. И в большинстве случаев это будет смешанное обучение (СО). Во многих университетах сегодня уже не редкость встретить смешанный подход обучения (Blended Learning), при котором эффективно совмещаются элементы традиционного образования с элементами онлайн обучения [1]. По данным Ассоциации европейских университетов (EUA), полученным от 249 университетов из 37 стран с октября по декабрь 2013г. 91% университетов используют СО. Большинство программ СО напоминают одну из четырех моделей: Rotation Model (Ротационная модель), Flex Model (Гибкая модель), A La Carte Model или Self-Blend Model (Модель «Смешай сам»), Enriched Virtual model (Виртуально обогащенная модель). Для моделей СО характерна комбинация обучения в аудитории с занятиями онлайн в сети (30–79% курса), и у обучающегося есть возможность хотя бы отчасти влиять на скорость, последовательность и способы обучения.

Общие этапы и рекомендации по выбору преподавателем той или иной модели СО должны быть оптимальны для каждой учебной дисциплины [2]. При выборе и применении модели СО следует понять и учитывать, что СО должно использоваться на благо студента, а не быть просто причиной для внедрения новых ИКТ; каждый обучающийся индивидуален, поэтому необходимо знать все потребности студентов; надо установить конкретные цели обучения и критерии оценки конечных результатов, а затем выбрать ресурсы для достижения этих целей; методическое обеспечение должно быть адаптивным, чтобы персонализировать обучение; стратегическая роль технологии СО заключается в том, что она должна быть средством для повышения качества образования, а не только обеспечивать его; нужно выбрать оборудование и инфраструктуру, обеспечивающие СО; необходимо предусмотреть

⁴ Клейтон Кристенсен - американский специалист по управлению, профессор делового администрирования в Гарвардской школе бизнеса, автор теории подрывных инноваций.

программное обеспечение и другие средства, которые позволяют постоянно контролировать и объективно оценивать академические успехи обучающихся студентов; целесообразно определить способы и средства оценивания эффективности внедрения технологии СО.

В ХГУ «НУА» информационно-коммуникационная компетентность (ИКК) студентов формируется непрерывно при изучении различных дисциплин на протяжении всех пяти-шести лет обучения [3]. При выборе оптимальной модели СО дисциплины «Информационные технологии» вначале осуществлялся её дидактический анализ, т.е. анализировался курс с точки зрения возможных методов и средств представления учебного материала, формирования и отработки знаний, умений, навыков, и в итоге, необходимых компетенций. Далее рассматривались психологические особенности обучающихся, уровень их общей и информационной культуры, мотивации и т. д., т. е. проводился анализ целевой аудитории. Затем определялись организационные требования и ограничения, связанные с управлением образовательным процессом и анализом качества обучения в университете. На последнем этапе осуществлялась непосредственная реализация и апробация выбранной модели СО. Нами была выбрана *ротационная модель* (Rotation Model) СО, а конкретнее, одна из ее форм, приобретающая наибольшую популярность – «*перевернутый класс*» (Flipped classroom).

Идея перевернутого обучения возникла в 2000 году в США. Пионерами перевернутых уроков являются Джонатан Бергман и Аарон Сэмс – именно они предложили термин и впервые апробировали эту модель СО. Перевернутым становится сам процесс обучения. Перевернутое занятие инвертирует традиционные методы преподавания, реализуя подачу теоретического материала вне университета и переводя практическую работу на занятие в учебной аудитории.

Для данной модели обучения характерно интегрирование компонентов очного и дистанционного обучения. Обязательным условием использования данной модели является наличие у обучающихся ПК с выходом в Интернет. Перевернутый класс, как и другая модель СО, использует чаще всего университетскую систему управления обучением, например в ХГУ «НУА» – это Moodle. Но могут использоваться и другие социальные сервисы [4]. Особенно популярными становятся облачные технологии.

Технология такого обучения заключается в следующем [5; 6]. Реализация онлайн обучения осуществляется, как правило, вне университета: преподаватель предоставляет доступ в сети к электронным образовательным ресурсам (короткие видеоролики, презентации,

аудиоподкасты, небольшие тексты по изучаемой теме). При этом материалы могут быть заимствованы у других высокопрофессиональных педагогов, но в основном, лучше иметь собственные, авторские разработки. Электронная среда по дисциплине становится ключевым компонентом учебного процесса.

При подготовке (выборе) образовательных материалов необходимо учитывать закон Парето (принцип Парето) или правило 80/20 – один из наиболее распространенных способов оценки эффективности какой-либо деятельности. Его суть заключается в том, что 20% усилий дают 80% результата, а остальные 80% усилий реализуют лишь 20%. Таким образом, нужно понимать, что, выбрав те оптимальные ресурсы, которые дают наибольший эффект, можно достичь высоких результатов малыми издержками. В то же время последующие усилия (материалы) будут неэффективными и ненужными.

В середине XI века в Западной Европе были основаны первые университеты, и с тех пор основной формой преподавания учебного материала остается чтение лекций. Эдгар Дейл⁵ еще в 1969 году теоретически выявил те методы обучения, которые являются более эффективными в обучении, и те, от которых желательно отказаться. Результаты своих исследований Э. Дейл представил схематически в виде, так называемого, «конуса Дейла» или «конуса обучения». В конце 70-х годов прошлого века в Национальной тренинговой лаборатории США была разработана измененная версия «конуса Дейла», более известная под названием «пирамида обучения». Согласно «конусу Дейла» спустя две недели в памяти обычно остается: 10% того, что мы читаем; 20% того, что мы слышим; 30% того, что мы видим; 50% того, что мы видим и слышим; 70% того, что мы говорим; 90% того, что мы говорим и делаем.

Из конуса обучения Дейла можно понять, какую эффективность имеют различные способы получения знаний. В нем демонстрируется, что чем больше обучающийся вовлекается в процесс, тем успешнее он усваивает определенную информацию. Следовательно, если обсуждать материал с большим числом собеседников – вероятность, что его можно будет восстановить в памяти через некоторое время, во многом возрастает. Результаты исследования, опубликованного в журнале *Proceedings of the National Academy of Sciences*, демонстрируют, что студенты, которые хотя бы в минимальной форме принимали участие

⁵ Эдгар Дейл (Edgar Dale) – американский ученый и педагог XX века, профессор образования Государственного университета Огайо.

в обсуждении материала, на 55% реже проваливают экзамен, чем те, кто просто слушали обычные лекции. В Вашингтонском университете Скотт Фриман (Scott Freeman) с соавторами провели мета-анализ 225 научных работ, посвящённых преподаванию естественных наук, чтобы проверить, действительно ли такое мнение имеет под собой основания. Результаты однозначно показали пользу активных методов обучения. В группах с активным обучением не сдавали экзамен, в среднем, лишь 22% студентов, а в группах с обычными лекциями – 34%⁶. Конус Дейла даёт понимание того, почему короткие видеоклипы запоминаются и воспринимаются человеком лучше, чем отрывок книги. Человеческий мозг лучше воспринимает аудиальные и визуальные аспекты, поэтому в нём больше откладываются именно видеоклипы. Кроме того, нужно учитывать, что согласно Cisco⁷ Systems в 2018 году 84% интернет-трафика будет видео-контент.

В книге Дональда Трампа и Роберта Кийосаки «Почему мы хотим, чтобы Вы были богаты» отмечается, что из конуса обучения «видно, что наименее продуктивным средством обучения являются чтение и лекции, а наиболее эффективным – практическая работа. Между ними занимают срединное положение методы, имитирующие реальный опыт». А физик из Гарвардского университета Эрик Мазур (Eric Mazur), который выступает против чтения лекций уже 27 лет, отмечает: «...существует большое количество доказательств того, что чтение лекций устарело, старомодно и неэффективно...», «...у меня создается впечатление, что почти неэтично читать лекции, если вы знакомы с этой информацией»⁸. Преподаватель А. Самойлов замечает: «Нет ничего (или почти ничего), чего бы нельзя было найти в интернете из того что читают на курсах. И только отзывы и объяснения здесь и сейчас в чем неправильность твоего подхода могут дать весомый перевес в сторону образования с наставником. Мне кажется..., что читать лекции до того как появилась необходимость в их материале – бесполезная трата времени ... Да и опыты с ноутбуком на паре показывают – пока преподаватель читает определение, можно успеть зауглить и узнать много больше...»⁹.

⁶ Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics <http://www.pnas.org/content/111/23/8410.full>

⁷ Cisco – мировой лидер в области сетевых технологий, меняющих способы человеческого общения, связи и совместной работы.

⁸ Lectures Aren't Just Boring, They're Ineffective, Too, Study Finds. <http://news.sciencemag.org/education/2014/05/lectures-arent-just-boring-theyre-ineffective-too-study-finds>

⁹ Антон Самойлов. Обучение наоборот. <http://megamozg.ru/post/7388/>

На кафедре информационных технологий и математики ХГУ «НУА» давно уже осознали, что обучение становится более эффективным при привлечении студентов в активную познавательную деятельность, поэтому отказались от лекций, и все «информационные» дисциплины проводятся только в виде практических занятий. Однако «перевернутое занятие» предполагает более персонализированное, индивидуализированное и «студентоцентричное» обучение. Студенты в период внеаудиторных занятий самостоятельно проходят предварительную теоретическую подготовку, просматривая в основном видеоматериалы, а также изучая другие предоставленные учебные материалы и решая отдельные проблемные задания для контроля степени понимания учебной темы. Такая работа может занимать до 80% времени, отведенного на освоение дисциплины. Необходимо только обеспечить доступ к электронным материалам обучающихся, у которых вне университета нет доступа в интернет. При этом происходит сетевое взаимодействие студента с преподавателем, однокурсниками и другими участниками персональной учебной среды, т. е. вследствие чего формируется информационно-коммуникационная компетентность. Обучающиеся, как это часто бывает в традиционной системе, не игнорируют выполнение самостоятельного задания из-за того, что не поняли объяснение новой темы на занятии. Они не испытывают неловкости или смущения, просматривая различный или один и тот же учебный материал несколько раз, пока не поймут его. Самая трудная работа – практическая, совместная деятельность студентов организуется в основном на учебном занятии в аудитории университета, когда преподаватель находится рядом. При этом преподаватели располагают большим временем для помощи обучающимся, а также для разбора, обсуждения, объяснения разделов, вызвавших наибольшее затруднение. Студенты во время занятий могут быть разделены на мини-группы не только по уровню подготовленности, но и по предпочтению восприятия информации: визуальный, аудио или текстовый контент. На занятии имеется возможность более качественно организовать учебную деятельность, вовлекая в разные виды работ всех обучающихся в аудитории. Преподаватель во время учебных занятий вместо источника знаний выступает тренером или консультантом, точнее становится фасилитатором, а студент от пассивного потребителя становится активным участником образовательного процесса. Хизер Стейкер из Института Кристенсена отмечает, что «индивидуализированный подход, почти нереальный при классно-урочной системе, стал возможным

благодаря сочетанию современных цифровых технологий и более глубокой работы учителя с потребностями каждого ученика».

Литература

1. Кирвас В. А. Смешанное обучение в перспективных образовательных системах / В. А. Кирвас // Трансформация социальных функций образования в современном мире : материалы междунар. науч.-практ. конф., 17–18 февр. 2015 г. / Харьк. гуманит. ун-т «Нар. укр. акад.» [и др.]. – Харьков, 2015. – С. 186–192.

2. Кирвас В. А. Выбор модели смешанного обучения / В. А. Кирвас / Проблемы інформатизації : тези доп. третьої міжн. наук.-техн. конф. [м. Черкаси], 12–13 листоп. 2015 г. / Черкас. держ. технол. ун-т, Ун-т технол. і гуманітар. наук (Бяльсько-Бяла, Польща), Полтав. Нац. технол. ун-т ім. Ю. Кондратюка [та ін.]. – Черкаси ; Баку ; Бяльсько-Бяла ; Полтава, 2015. – С. 6.

3. Кірвас В. А. Досвід кафедри у безперервній підготовці з інформаційних технологій студентів гуманітарного університету / В. А. Кірвас, П. Е. Ситнікова // Проблеми освіти : наук. зб. / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти М-ва освіти і науки України. – К., 2015. – Вип. 80., Ч. 2 – С. 256–261.

4. Кирвас В. А. Использование социальных сетей в образовательной деятельности и работа кафедры в рамках официального сайта вуза / [В. А. Кирвас, П. Э. Ситникова] // Вузовская кафедра. Особенности функционирования в условиях модернизации образования : монография / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. Е. В. Астаховой. – Харьков, 2015. – Разд. 2.4. – С. 126–154.

5. Кирвас В. А. Особенности смешанного обучения в университете по методу «перевернутый класс» / В. А. Кирвас // Экспертные оценки элементов учебного процесса : программа и материалы XVII межвуз. науч.-практ. конф., 27 нояб. 2015 г. / Нар. укр. акад., каф. информ. технологий и математики. – Харьков, 2015. – С. 35–38.

6. Кирвас В. А. Достоинства и недостатки «перевернутого» класса в университете / Кирвас В. А. // Новітні технології – для захисту повітряного простору : Одинадцята наук. конф. Харків ун-ту Повітр. сил ім. Івана Кожедуба, 08-09 квіт. 2015 р. : тези доп. – Харків, 2015. – С. 500–501.

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

По мірі становлення інноваційного суспільства в Україні вища школа опиняється у все більшій залежності від неминучої і безперервної модернізації як способу свого існування. В основі модернізації сучасної вищої школи лежить парадигма інноваційного розвитку. Вона передбачає такий спосіб організації діяльності вищого навчального закладу, котрий забезпечує досягнення цілей та завдань його інноваційного розвитку. Ключовим елементом цієї парадигми залишаються знання, як і для парадигми традиційної. Головною ж відмінністю є те, що якщо попередній підхід з'ясував спосіб передачі знань, то новий підхід робить акцент на способі виробництва знань [1, с. 51].

Інноваційний розвиток вищої школи – це процес її модернізації за рахунок створення, розповсюдження і засвоєння інновацій. Це циклічний процес, який проходить наступні стадії:

- виявлення потреб у зміні (виявлення проблеми);
- розробка ідеї вирішення проблеми;
- розробка способу вирішення проблеми (нововведення);
- апробація і експертиза нововведення;
- засвоєння нововведення;
- інституалізація нововведення.

Необхідність інноваційного розвитку вищої школи актуалізує проблему професійного становлення викладача, зорієнтованого на інноваційну діяльність. Це обумовлено тим, що розвиток творчого потенціалу викладача вищої школи є ключовою умовою забезпечення його готовності до праці в умовах інноваційних змін.

Професійне становлення викладача вищої школи – це безперервний процес, сутність якого полягає в удосконаленні його соціально-значущих і професійних якостей, у підвищенні рівня його знань, умінь, навичок і професійних компетенцій, необхідних для успішного виконання освітньої діяльності.

У професійному становленні викладача вищої школи можна виділити певні етапи:

1. Формування професійних «намірів» – усвідомлений вибір професії.

2. Професійна підготовка – освоєння системи професійних знань, умінь, навичок, формування соціально-значущих і професійних якостей.

3. Професіоналізація – адаптація до професії, професійне самовизначення, придбання професійного досвіду, розвиток якостей, необхідних для кваліфікованого виконання професійної діяльності.

4. Майстерність – творче, ініціативне виконання професійної діяльності.

Професійне становлення викладача вищої школи багато в чому визначається його вмінням вирішувати професійні завдання на основі моделювання інноваційного освітнього середовища, здійснення інноваційної діяльності, призначення якої – обґрунтоване перевтілення змісту освіти і методів навчання за рахунок створення, розповсюдження і освоєння нових освітніх ідей з метою підвищення ефективності функціонування системи вищої школи.

Розгляд різноманітних підходів до організації професійного становлення викладача вищої школи, зорієнтованого на інноваційну діяльність, дозволяє стверджувати:

- спостерігається зміна вимог до викладача: від педагога-предметника до педагога-дослідника;

- визначними характеристиками професіоналізму викладача стають інноваційний стиль мислення, професійна творчість тощо;

- необхідна перебудова стратегії роботи з викладачем, яка обумовлена соціальною ситуацією, що склалася, практикою сучасної освіти у ВНЗ, зміною ціннісних основ в суспільстві у цілому;

- для підготовки викладача вищої школи до інноваційної діяльності в процесі його професійного становлення необхідно створити умови для формування у нього дослідницької і комунікативної компетенцій, рефлексивних вмінь, мотиваційної готовності до інновацій;

- процес професійного становлення викладача, зорієнтованого на інноваційну діяльність, повинен здійснюватися на основі компетентнісного підходу і бути безперервним, тобто становлення інноваційної практики – це процес, який постійно змінюється;

- професійне становлення викладача вищої школи відбувається за рахунок участі суб'єкта в інноваційній діяльності і спеціально організованих рефлексивно-аналітичних, проектних і освітніх процесах;

- доцільно організувати супроводження професійного становлення викладача вищої школи на основі вирішення різнорівневих завдань, які притаманні даному виду діяльності (засвоєння знань і вмінь на основі конструювання понять і смислів, вирішення професійних завдань на

основі моделювання інноваційного освітнього середовища, вибудовування своєї траєкторії професійного руху на основі проектування діяльності, індивідуальних освітніх завдань і програми по їх реалізації).

Процес професійного становлення викладача вищої школи, який займається інноваційною діяльністю, включає *змістовний, організаційний і результативний компоненти*.

Змістовний компонент передбачає наповнення даного процесу модульними дидактичними одиницями, які забезпечують збагачення наукових знань і професійно-педагогічних вмінь (здійснювати рефлексію своєї діяльності, постановку освітніх завдань, вибудовувати індивідуальну програму дій з їх реалізації).

Організаційний компонент спрямований на створення інноваційного освітнього середовища, що дозволяє засвоювати його зміст і насичувати його відповідними формами (організаційно-діяльними і рефлексивно-аналітичними семінарами) і методами (конструювання, моделювання, проектування та ін.).

Результативний компонент зорієнтований на розробку засобів моніторингу і здійснення моніторингових досліджень підготовки викладача вищої школи до інноваційної діяльності в процесі його професійного становлення.

Необхідно зауважити, що кожний викладач вищої школи має особисті освітні дефіцити, що потребує індивідуального педагогічного і методичного супроводження процесу професійного становлення. Тому професійна освіта викладача вищої школи передбачає індивідуалізацію освітніх цілей і програм, тобто вибір кожним викладачем змісту, форм і методів навчання, способів і послідовності засвоєння даного змісту. Засобом організації даного процесу є індивідуальні освітні програми викладачів, що складаються з освітніх завдань і програми діяльності по їх реалізації, спрямованих на подолання індивідуальних освітніх дефіцитів.

Таким чином, процес професійного становлення викладача вищої школи, зорієнтованого на інноваційну діяльність, передбачає його постійне удосконалення в процесі безперервної професійної освіти, виконання професійної діяльності за рахунок особистої активності.

Література

1. Клімова Г. П. Інноваційний розвиток вищої освіти України: методологічний аспект аналізу / Г. П. Клімова // Актуальні питання інноваційного розвитку. – 2012. – № 3. – С. 50–57.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ КАДРЫ В БЕСКОРЫСТНОМ¹ ОБРАЗОВАНИИ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ

В современном мире период получения образования растягивается на всю жизнь, что вызвано продолжительностью жизни и культурными переменами. Сегодня физическое и интеллектуальное состояние человека в возрасте семидесяти лет значительно лучше, чем такое же состояние шестидесятилетнего индивида в XX веке. Увеличение количества людей в постпродуктивном возрасте, то есть старше 65 лет, настолько меняет социальную структуру общества, что данную возрастную группу уже нельзя просто игнорировать. В скорой перспективе их доля составит 30–35% общества. Образование пожилых людей, называемое «бескорыстным», больше напоминает хобби, «игру в учебу». Однако стоит подчеркнуть, что такая учеба все больше распространяется в фазе старости и актуальна для людей в возрасте восьмидесяти лет.

Бескорыстная учеба все активнее входит в жизнь 40–50-летних людей. Появляется все больше новых форм бескорыстного образования для взрослых. Формальные требования тут достаточно разнообразны – от регулярного академического обучения на очной форме для групп «50+» до университетов третьего возраста и различных клубов пенсионеров для «80+». Таким образом, можно вести речь о спонтанно возникающих группах по обучению взрослых лиц, которые значительно отличаются от типичного обучения 25–40 летних людей, вызванного профессиональной или экономической необходимостью.

Как в любом другом образовании, в бескорыстной учебе большинство процессов вращается вокруг личности учителя. В данном случае речь идет о широком спектре лиц: преподаватели вузов, социальные работники, священники, врачи, деятели культуры, инструкторы различных форм активности человека. В целом это довольно большая группа людей, которые профессионально занимаются обучением

¹ В западной педагогической традиции термин «бескорыстное» образование широко популярен. Речь идет также о добровольном образовании, для себя. Любое высшее образование, по сути, является добровольным. Автор имеет в виду, что добровольность в данном случае ближе к хобби, люди идут учиться, чтобы занять себя, повысить собственную самооценку. Экономические аспекты тут второстепенны или вообще не играют роли.

взрослых. В масштабах Польши их количество превышает 20 тысяч человек. Большинство из них, однако, не имеет андрагогической или геронтологической подготовки.

Серьезные напряжения в бескорыстном обучении вызывает обучение взрослых на стационарных отделениях по формуле «50+». Это – все более популярная форма финансирования Евросоюзом образовательных программ, реализуемых в вузах. Практика, однако, показывает, что вузовские преподаватели в большинстве своем плохо подготовлены в области андрагогической дидактики. Как результат – методические ошибки, а в конечном итоге отказ взрослых студентов от обучения в вузе. Совершенно иной образ возникает в смешанных группах, где на протяжении последних трех лет более 10% студентов академических групп – лица старше 40 лет. Парадоксально, но именно эти студенты – наиболее мотивированны и вовлечены в обучение. Они показывают наилучшие результаты.

В польских условиях значительно более популярны университеты третьего возраста (УТВ), которые развиваются с 1973 года. В основе их функционирования – различные модели французских и немецких, а также британских учреждений. В более чем пятистах УТВ эволюционировала также деятельность преподавателей и лекторов. Сначала это были врачи-геронтологи, однако под конец XX века основными «патронами»/кураторами УТВ стали академические вузы. Структура преподавательского состава изменилась, в УТВ пришли работать в основном преподаватели вузов. Данное правило характерно для немецкой модели университетов третьего возраста что соответствует специфике пенсионеров, обучающихся в УТВ, поскольку в 95% случаев у них имеется диплом о полном среднем образовании (матура). В 1995–2010 годах в Польше возникла мода поддерживать деятельность УТВ известными представителями науки, искусства или костела. Эти волонтеры стали также работать в УТВ, действующих при больших академических центрах.

Новой тенденцией являются новые специализации в вузах, связанные с геронтологией. Их цель – подготовка специалистов для польских и зарубежных немецкоязычных учреждений. С этого момента мы можем говорить о своеобразном переломе в выборе преподавателей для работы с пенсионерами или пожилыми людьми. Наилучшие механизмы саморегулирования в выборе персонала действуют в больших УТВ, работающих под патронажем крупных вузов. Это не означает автоматически, что академический преподаватель приравнивается к преподавателю УТВ. Однако перемены, связанные с дидактиками бескорыстного

образования взрослых, будут проходить в направлении профессионализации педагогов УТВ путем расширения знаний в области андрагогической дидактики. И хотя, скорее всего, полностью не удастся формализовать профессиональную подготовку и отбор преподавателей для УТВ, их элементарная подготовка станет решающим фактором. Более формальные требования можно выдвигать по отношению к преподавателям, работающим по формуле «50+». В итоге может оказаться, что такие специализации на педагогических факультетах, как дошкольное образование и образование старших лиц, станут основными в этой области знаний.

В. П. Козыренко, К. С. Барашев

ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Одними из основных инновационных направлений в системе высшего образования является широкое внедрение во все формы обучения информационно-коммуникационных технологий, а также методов и средств дистанционного обучения в органическом сочетании с практикой очной подготовки [1]. Методически обоснованное и целесообразное применение информационных средств для образовательных инноваций должно происходить с учетом и при наличии в учебном заведении основных условий успешной интеграции информационных технологий в производственную деятельность и учебно-воспитательный процесс, а именно:

1. Достаточный уровень программно-технического обеспечения учебно-воспитательного процесса учебного заведения.

2. Наличие информационной образовательной среды, которая представляет собой единую систему, включающую компьютерные и сетевые средства, системное и профессиональное программное обеспечение, электронные обучающие и методические ресурсы, Интернет и другие компоненты. Информационная среда должна постоянно развиваться в соответствии с потребностями учебно-воспитательного процесса и развитием самих информационных технологий.

3. Постоянное совершенствование информационной компетенции кадрового потенциала учебного заведения.

Последнее условие может оказаться решающим в решении задач, связанных с эффективным применением информационных ресурсов

учебного заведения. Решение этих задач требует от кадрового потенциала широкого кругозора и умения ориентироваться в современных информационных потоках, мотивации и готовности к выбору эффективных информационных средств, владения программными средствами как системного, так и проблемно-учебного назначения, способности найти место информационно-коммуникационных технологий в методической среде преподаваемого предмета, производственной деятельности.

Для успешного формирования информационной компетентности кадрового потенциала учебного заведения необходимо:

- иметь продуманную систему повышения квалификации, способствующую постоянному совершенствованию знаний;
- сформировать мотивированное и осознанное стремление к использованию информационных технологий;
- обеспечить переход от обучения к самообучению.

Формирование информационной компетенции кадрового потенциала учебного заведения направлено на решение следующих задач:

- формирование единой системы информационных ресурсов для всех образовательных уровней;
- создание системы информационной поддержки деятельности совета, ректората, факультетов, структурных подразделений;
- обеспечение защиты информации и персональных данных;
- обеспечение функционирования системы государственного образовательного реестра и внедряемых средств электронного управления в производственную деятельность учебного заведения.

Традиционное рассмотрение в качестве субъектов развития информационной компетенции кадрового потенциала учебного заведения только преподавателей и учителей требует пересмотра. Проникновение информационных технологий во все сферы деятельности учебного заведения требует отдельного рассмотрения следующих групп кадрового потенциала учебного заведения:

1. Администрация.
2. Преподаватели и учителя.
3. Сотрудники подразделений академии.
4. Преподаватели профильных кафедр по информационной подготовке.
5. Сотрудники, работающие непосредственно с системой государственного образовательного реестра и внедряемыми средствами электронного управления

Каждая группа, кроме базовой подготовки, имеет свои особенности, связанные с уровнями требуемых знаний и навыков в области инфор-

мационных технологий, в том числе по вопросам информационной безопасности и защиты персональных данных.

Для анализа состояния информационной компетенции кадрового потенциала учебного заведения необходимо обратить внимание на зарубежный опыт и стандарты, отражающие лучшие мировые практики. В качестве базовых требований к информационной компетенции следует принять стандарты, разработанные в Международном обществе информатизации в образовании ISTE (<http://www.iste.org/>).

Стандарты ISTE:

- представлены отдельно для преподавателей, администрации и ИТ-специалистов учебного заведения;
- включают четыре содержательных блока: технологический, социально-этический, педагогический, профессиональный.

Профессиональный уровень предполагает наличие знаний и умений:

- в использовании и доступе к лучшим учебным и исследовательским ресурсам, создании учебных on-line материалов при профессиональном on-line обучении;
- в использовании информационных технологий для администрирования учебного процесса;
- коммуникации с коллегами и другими профессионалами;
- в использовании коммуникационных технологий для развития коммуникативных компетенций обучающихся.
- в осуществлении научно-исследовательской деятельности с использованием информационных и коммуникационных технологий, новейших сервисов Интернет.

Следует отметить и изменения в содержании требований к информационной компетенции учителей и преподавателей. Содержательная часть требований направлена в основном на развитие коммуникативных компетенций и умение применять в учебном процессе современные сервисы Интернет.

Повышение информационной компетенции администрации учебного заведения должно осуществляться в соответствии с основными направлениями управленческой деятельности:

1. Разработка общего видения комплексной интеграции технологий в целях содействия распространению передового опыта и поддержки в рамках всего учебного заведения целенаправленных изменений, направленных на использование цифровых ресурсов.

2. Руководство процессами разработки и внедрения информационных технологий в стратегические планы развития информационной среды.

3. Поддержка современных форм цифрового обучения, которые обеспечивают базовое и профессиональное образование на всех образовательных уровнях.

4. Обеспечение формирования насыщенной личностно-ориентированной информационной среды обучения для удовлетворения индивидуальных потребностей всех учащихся.

5. Организация стратегического партнерства с другими учебными заведениями с целью системного улучшения процесса обучения с использованием информационных ресурсов.

Основными формами развития информационной компетенции кадрового потенциала учебного заведения следует считать:

1. Самостоятельное развитие информационной компетенции с методическим и консультативным обеспечением преподавателями информационных кафедр.

2. Повышение эффективности системы обмена опытом применения информационных технологий в учебно-воспитательном процессе – взаимопосещения, педагогические мастерские, межкафедральные и общеакадемические семинары.

3. Выполнение плана повышения квалификации с внедрением результатов в учебную и производственную деятельность.

4. Активное участие в семинарах (вебинарах), проводимых ведущими разработчиками аппаратных средств и программных продуктов.

С целью повышения информационной компетенции кадрового потенциала учебного заведения согласно потребностям и функциональными обязанностями и в соответствии с современным уровнем развития информационных технологий профильными информационными кафедрами должны быть разработаны соответствующие программы.

Литература

1. Козыренко В. П. Информационно-техническое обеспечение учебно-воспитательной и научной работы в системе непрерывного образования / [В. П. Козыренко] // Непрерывное образование как принцип функционирования современных образовательных систем : (первый опыт становления и развития в Украине) : монография / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. В. И. Астаховой. – Харьков, 2011. – Разд. 2.2.1. – С. 130–139.

Л. И. Комир

КАДРОВЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ УКРАИНЫ В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ ИНДИКАТОРОВ

Кадровое обеспечение является одним из факторов, определяющих качество образовательного процесса при использовании традиционных и инновационных методик обучения, на национальном уровне и на уровне отдельно взятого учебного учреждения, при различных условиях его внешней и внутренней среды.

В условиях интернационализации образования сравнительный анализ индикаторов образовательной системы играет ключевую роль в формировании обоснованной образовательной политики, позволяет определить ориентиры, спрогнозировать проблемы и риски, повысить эффективность национальных образовательных систем и их конкурентоспособность. Результаты таких сравнений имеют важное значение для выработки эффективной образовательной политики, определения направлений развития образовательных систем и путей повышения отдачи от вложений в образование для всего общества и отдельных субъектов образовательного процесса.

Международные исследования позволяют выявить общемировые тенденции развития образования и определить степень соответствия или несоответствия им структурных характеристик национальных образовательных систем.

В мире реализуется несколько мониторинговых программ, с помощью которых можно оценивать и сравнивать системы образования. Каждая из них содержит блок показателей, отражающих состояние и динамику кадрового потенциала разных образовательных уровней. Среди наиболее распространенных показателей мониторинговых программ – образовательные индикаторы ЮНЕСКО и индикаторы ОЭСР.

По инициативе ЮНЕСКО, начиная с 1991 г., на основе анализа образовательных индикаторов публикуются результаты сравнительных исследований состояния образовательных систем многих стран мира. Аналогичные исследования, начиная с 1993 г., проводит также и ОЭСР. Так, в докладе «Взгляд на образование 2011: индикаторы ОЭСР» представлен сравнительный анализ основных индикаторов образования 42 стран, в котором Рассмотрены: результативность образовательных институтов и влияние образования; финансовые и кадровые ресурсы,

которые инвестируются в образование; доступ к образованию, участие, прогресс; образовательная среда школы [1].

Однако Украина в исследованиях ЮНЕСКО представлена лишь эпизодически, а в исследованиях ОЭСР не представлена совсем. К сожалению, образовательная статистика Украины не дает возможность полноценно сравнить международные показатели с соответствующими отечественными данными. Это объясняется отсутствием самого индикатора в публикациях официальной образовательной статистики Украины, или же несоответствием содержания показателя принятым международным индикаторам.

Для сравнения развития образовательных систем анализируются национальные и зарубежные уровни их финансирования. По показателю удельного веса средних затрат на высшее образование страны Евросоюза существенно уступают США (этот показатель, соответственно, составляет 1,1% и 2,7% от ВВП). Европейская комиссия определила, что инвестиции в высшее образование на уровне 2% ВВП являются минимальным требованием для экономики, основанной на знаниях [2]. В данном случае Украина занимает одну из лидирующих позиций среди стран мира по уровню финансирования высшего образования. Из государственного бюджета ежегодно выделяется более 2% ВВП. В 2011 г. государственные расходы на образование в целом составили 6,1% ВВП [3].

Важно отметить, что в странах с развитой рыночной экономикой основные инвестиции направляются в нематериальные активы, прежде всего, в человека. Расходы на образование, здравоохранение и социальное обеспечение в этих странах значительно выше, чем инвестиции в производство. Например, в США это превышение почти пятикратное.

Уровень же финансирования образования в целом и высшего в частности отражается в уровне оплаты труда занятых в этой сфере. При этом в 2014 г. средняя заработная плата преподавателя украинских вузов составляла величину, в несколько раз меньшую по сравнению с аналогичным показателем стран ближнего и дальнего зарубежья.

В то же время качественный состав научно-педагогических работников вузов Украины из года в год улучшается. Так, по данным Государственной службы статистики, в 1991 году в Украине было 8133 доктора наук, а уже в 2013 их количество выросло до 16450 человек [3].

Общей особенностью зарубежной и национальной образовательных систем является старение профессорско-преподавательского состава. На конец 2013 г. доля специалистов с научными степенями старше 50 лет, по сравнению с концом 2012 г. уменьшилась на 1,8 в. п. и составила 47,6%,

специалистов в возрасте до 40 лет включительно – выросла на 1,2 в. п. (329 %). При этом средний возраст всех специалистов с научными степенями не изменился и составлял почти 50 лет (женщин – 45,6, мужчин – 53,8 лет).

Международные рейтинги университетов также предполагают оценивание кадрового обеспечения высшего образования. С этой целью методика оценивания деятельности преподавателей высшей школы предполагает два подхода: деятельностный и компетентностный [4]. Деятельностный подход определяет количественные показатели эффективности труда: удельный вес преподавателей, имеющих ученую степень, участие в хозяйственной научной работе, число полученных грантов, публикация статей в изданиях различного уровня, издание учебников «с грифами» и методических пособий, опубликованных преподавателем, участие в работе международных конференции и симпозиумов, ведение научных кружков, участие в организации и подготовке предметных олимпиад, конференций и т. д. Перечисленные индикаторы рассматриваются как основные показатели практически во всех системах международных рейтингов университетов.

Компетентностный подход позволяет учесть, кроме отдельных фактов и достижений, поддающихся количественной оценке (деятельностный подход), сложные процессы саморегуляции, самооценивания, духовно-нравственного совершенствования педагога, рост его общей культуры, имеющие неколичественную характеристику. Компетентностный подход широко используется в университетах Австралии на основе документа «Австралийская система качественной подготовки». В отличие от британской системы высшего образования, на основе которой создавались университеты Австралии, в этой стране в начале XXI века наметилась тенденция к унификации требований к специалистам разных областей: педагогам, инженерам, военным и т. д.

Следует, однако, подчеркнуть, что применяя международные индикаторы необходимо учитывать национальную специфику развития образовательной системы от культурных до институциональных особенностей.

Таким образом, разработка сопоставимых показателей состояния национальной системы образования и ее кадрового обеспечения в общем контексте общемировых образовательных тенденций является достаточно значимой для оценивания кадрового потенциала.

Литература

1. Лікарчук І. Освітні індикатори у контексті розбудови цивілізованої системи оцінювання якості загальної середньої освіти [Електронний ресурс] / І. Лікарчук. – Режим доступу : <http://education-ua.org>.
2. Ищук Т. Л. Организационно-экономические подходы к развитию европейской высшей школы / Т. Л. Ищук // Экономика образования. – 2010. – № 3. – С. 87–101.
3. Официальный сайт государственной службы статистики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ukrstat.gov.ua>.
4. Исаева Т. В. Эффективность оценивания деятельности преподавателей вузов: сравнение отечественных и зарубежных методик [Электронный ресурс] / Т. В. Исаева, М. П. Чуриков, Ю. Ю. Котляренко // Наукovedenie : Интернет-журн. – 2015. – Т. 7. – № 3. – Режим доступа : <http://naukovedenie.ru>.

А. Б. Кондрашихин

ФОРМИРОВАНИЕ КАДРОВ В МИКРОСИСТЕМЕ ВЫПУСКАЮЩЕЙ КАФЕДРЫ: ПОТЕНЦИАЛ КОНКУРСНОЙ ПРОЦЕДУРЫ

Кафедра высшего учебного заведения остается базовым звеном системы высшего образования (ВО), представляя собою сложную микросистему обеспечения функций учебно-воспитательного процесса, создания научного продукта, формирования учебно-методического обеспечения и атмосферы вуза. При этом интеграционные процессы оказывают непосредственное воздействие на функционирование образовательного пространства, в том числе структуру кадрового состава [1]. Выпускающая кафедра наряду с обычными функциями отвечает за подготовку выпускных работ, формирование компетентностей студента-выпускника согласно принятым государственным стандартам и сопутствующую организацию научных исследований, баз практики, взаимодействия с работодателями и другие.

Соответствие научно-педагогического работника режиму регионального образовательного пространства можно оценить проведением конкурса на замещение вакантной должности в вузе (его подразделении) путем формального сопоставления качеств соискателя, изложенных в документарной форме, таким требованиям, в т. ч. используя шифры,

коды, персонификацию и иные атрибуты научной идентификации ученого. Особый акцент конкурсных процедур должен уделяться формированию выпускающих кафедр, состоянию их кадров и способности решать перспективные задачи в образовательной системе. Рассматривая кафедру как социально-экономическую микросистему, можно учитывать комплексы производственных, учебно-педагогических, правовых, информационных, морально-этических, психологических и иных отношений каждого из претендентов, объединяя их в устойчивую совокупность с синергетическими свойствами в образовательной среде.

Потенциал конкурсной процедуры – совокупность приемов работы с научно-педагогическими кадрами, обработки их персонифицированных данных, принятия решений о трудоустройстве, обнародования результатов и обеспечения общественного их принятия, а также формирования основ для перспективного функционирования кафедры и вуза в целом. Потенциал конкурсной процедуры раскрывается в системе показателей результативности кадрового подбора применительно к территориальной локализации учреждений ВО и не может ограничиваться исчерпывающим перечнем коэффициентов.

Севастополь является уникальным местом на карте мира по своему геополитическому, историческому, духовному значению, структуре производительных сил (состоянием на 01.01.2014 г. в городе проживало 385,7 тыс. жителей). Развитие системы ВО для него рассматривается не только в преемственности поколений студентов, преподавателей, ученых и интеллигенции города, но и в неразрывной связи с промышленным потенциалом, природно-рекреационными возможностями, сакральными особенностями территории. Всего в образовательной системе города на начало 2015/16 учебного года функционировало 9 организаций ВО, из них 6 – филиалы вузов. Конкурсы объявлялись по 6 организациям ВО.

Организация конкурсных процедур ВО Севастополя в 2014–2015 гг. проводилась в условиях адаптационного периода и трансформации системы ВО под непосредственным влиянием открытого множества адаптационных особенностей. Так, впервые в новейшей истории города были опубликованы списки научно-педагогических работников с истекающими сроками трудовых договоров (922 лица). Кроме того, была начата работа по укрупнению городских образовательных организаций ВО под требования федеральных стандартов, что повлекло поглощение большинства государственных вузов (частично – филиалов государственных вузов) вновь созданной структурой в образовательной системе города – Севастопольским государственным университетом (СевГУ).

Результаты конкурсных процедур, учитывающие адаптационные особенности, обнаружены, например, для подразделений СевГУ. С учетом известных принципов управления качеством в образовательных системах [2; 3] потенциал конкурсной процедуры формирования выпускных кафедр можно оценивать по следующим количественным показателям:

1) фактическая номенклатура выпускных специальностей вуза и соответствие профиля кафедр требованиям социально-экономической системы города – $S_{01} - S_{1N}$, где $n = 1..N$ – численность выпускных специальностей (кафедр);

2) численность научно-педагогических работников кафедры – S_1 с профильной дифференциацией по докторам наук (профессорам) – S_{11} , кандидатам наук (доцентам) – S_{12} , старшим преподавателям – S_{13} , преподавателям и ассистентам – S_{14} ;

3) индивидуальная преподавательская активность научно-педагогического работника ($S_{21} - S_{2k}$, где k – количество работников кафедры) и интегральная активность кафедры в научно-образовательном пространстве $S_2 = \{ S_{21}; S_{22}; \dots S_{2k} \}$;

4) иные идентификационные показатели – S_3 .

Детализация множеств показателей $\{S_{0n}\}$, $\{S_{11}\}$, $\{S_{2k}\}$ и $\{S_{3q}\}$ по выборке опубликованных для замещения на конкурсе должностей научно-педагогических работников составляет потенциал конкурсной процедуры и может использоваться для решения перспективных целей образовательной системы.

Литература

1. Кондрашихин А. Б. Кадровое обеспечение университетского учебного округа: новейшая проблематика для Севастополя [Электронный ресурс] / А. Б. Кондрашихин // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всерос. науч.-метод. конф. (с междунар. участием) / Оренбург. гос. ун-т. – Оренбург, 2015. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) : зв., цв. ; 12 см.

2. Мельникова И. Н. Принцип оптимизации в формировании лидерского потенциала заведующих социально-гуманитарных кафедр // Организация деятельности выпускающей кафедры в условиях интеграции образования : сб. матер. кругл. ст., 25.09.2014 г. / И. Н. Мельникова ; ред.: А. В. Онкович и др. – Киев : Ин-т высшего образов. НАПН Украины, 2015. – С. 64–67.

3. Кондрашихин А. Б. Кафедра в пространстве высшего образования : монография / А. Б. Кондрашихин. – Киев : АМУ, 2013. – 375 с.

КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ – ОСНОВА КАДРОВОЙ ПОЛИТИКИ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Преподаватель современного вуза, адекватный потребностям и условиям общества XXI века, должен представлять собой высоко-профессиональную личность, способную творчески мыслить, принимать нестандартные решения и нести за них ответственность. Одно из требований современного рынка труда – это высокая конкурентоспособность преподавателя.

Следует принять во внимание тот фактор, что в нашей стране количество студентов уменьшается с каждым годом, что ведет к сокращению преподавательского корпуса. Как известно, работа преподавателя основывается на конкурсной системе и хорошо, если на вакантное место претендует только один человек. Но в связи с сокращением числа студентов все чаще и чаще заявления на конкурс подают сразу несколько преподавателей. В привилегированном положении находятся те, кто имеет ученые степени и звания. А вот остальным преподавателям приходится бороться за место, так как востребованными являются те, у кого достаточный уровень профессионализма, академическая и социальная мобильность, готовность к самообразованию и самосовершенствованию, владение современными технологиями обучения, ориентация на высокие запросы вуза. Именно такого преподавателя можно считать конкурентоспособным.

Хочется отметить, что само понятие конкурентоспособности преподавателя вуза еще недостаточно изучено и не разработано должным образом. Это заставляет обращаться к более общим категориям и терминам. Так, по определению В. Даля «конкуренция – это соперничество или состязание в торговле, промыслах, соискательство, соревнование» [1, с. 15]. В словаре С. И. Ожегова мы находим следующее толкование: «Конкуренция – соперничество, борьба за достижение преимуществ» [2, с. 290].

Известный ученый в области педагогики высшей школы В. И. Андреев считает, что для конкурентоспособной личности характерны определенные качества. Им же разработан тест, который позволяет оценить уровень конкурентоспособности, что в условиях определения качества работы преподавателя представляет существенный интерес и имеет исключительно важное значение [3].

Если мы говорим о конкурентоспособности преподавателя вуза, то опираясь на исследование В. И. Андреева, отмечаем, что среди множества качеств он выделяет следующие системообразующие и приоритетные:

- четкость идей и ценностных ориентаций;
- трудолюбие;
- творческое отношение к преподаваемому предмету;
- способность к риску;
- независимость;
- способность быть лидером;
- стремление к непрерывному самообразованию;
- стрессоустойчивость;
- стремление к профессиональному росту;
- умение представить себя и результаты своей деятельности [4, с. 549].

В условиях насыщения рынка педагогических услуг и высокими требованиями, которые предъявляются к обучению в вузе и квалификации преподавателей, каждый из них должен постоянно совершенствовать свое педагогическое и методическое мастерство с тем, чтобы соответствовать этим профессиональным требованиям. А для этого он должен знать свои достоинства и недостатки, опираясь на свои сильные качества и постоянно работать над устранением слабых.

Однако замечено, что очень часто преподаватель не в состоянии описать собственную методику обучения, выделить в ней положительные моменты, теоретически грамотно обосновать новизну в своем стиле преподавания.

На наш взгляд, именно отсутствие умения грамотно представить результаты своего труда является основным препятствием для получения желаемого места в вузе. Поэтому особое значение для формирования конкурентоспособного преподавателя приобретает умение изучать и представлять в письменном виде свой опыт. Как только у преподавателя возникает необходимость обобщения своего опыта ему необходимо включиться в исследовательскую деятельность.

К основным этапам обобщения собственного опыта преподавателя Г. С. Сухобская относит:

- 1) осознание проблемы и выявление условий, порождающих ее;
- 2) выдвижение гипотезы как способа разрешения возникающих противоречий;
- 3) планирование методов проверки гипотезы и поиск критериев оценки эффективности полученных результатов;
- 4) анализ полученных результатов [5, с. 16].

Обобщение опыта – процесс творческий, который предполагает не простое описание методов, приемов и средств обучения, а извлечение из них ведущих идей, что ведет к анализу и синтезу, т. е. процессы мысленного и физического разложения целого на составные части и воссоединение целого из частей, а это, в свою очередь, позволяет выявить строение исследуемого объекта и его структуру [6, с. 137]. Расчленение сложного объекта на более простые элементы позволяет отделить существенное от несущественного, сложное свести к простому, выделить в процессе различные этапы и тенденции. При этом важное значение здесь приобретает анализ явлений в единицах действия человеческой деятельности.

Таким образом, анализ практического опыта следует начинать с выделения деятельности, реализуемой в этом опыте и определения слагающих ее действия, а затем завершить структурным и функциональным анализом.

Следующим этапом анализа должно стать определение условий, факторов, приведших к тем или иным результатам. Успешность достижения целей обучения связана с правильной и эффективной организацией содержания и собственно процесса усвоения этого содержания, при условии обеспечения методикой проведения познавательных умений через ряд этапов, составляющих процесс их усвоения по ряду показателей. Поэтому, чтобы оценить эффективность опыта обучения, необходимо ориентироваться на определенную модель или идеальный образец процесса обучения. Изучение, обобщение и передача опыта способствует выявлению лучших образцов обучающей деятельности и служит необходимым эмпирическим материалом в научном исследовании, имеющим конечной целью улучшение педагогической системы.

Великий педагог К.Д. Ушинский говорил: «Передается мысль, выведенная из опыта, но не самый опыт...» [7, с. 19]. Современная наука располагает достаточными средствами выведения мысли из опыта. Теоретическое знание обладает высокой степенью общности и это позволяет, переработав эмпирические факты, создавать проекты педагогической деятельности, содержание в преобразованном виде все, что дает опыт.

Стремление к исследованию собственной деятельности ставит преподавателя перед необходимостью анализа субъекта и объекта, по отношению к которому он осуществляет данную деятельность. Без владения приемами исследования собственной деятельности не может быть подлинного педагогического творчества.

Проведение обобщающих практических исследований, направленных на описание и обобщение приемов и способов обучения по определенному алгоритму, несомненно, облегчит задачу преподавателя в представлении своего опыта работы в наиболее выигрышном свете. Основой для составления алгоритма проведения такого исследования служат этапы обобщения опыта:

- выделение основных идей;
- определение операционных средств (рецептивных, репродуктивных и продуктивных действий) в приемах обучения;
- выявление и анализ их соотношений;
- синтез составляющих таких как приемы, технологии, методы.

Представление обобщающего анализа педагогической деятельности конкретного преподавателя способствует выявлению лучших образцов обучающей деятельности.

Из вышесказанного делаем вывод, что конкурентоспособность преподавателя вуза представляет собой интегративное, профессионально-значимое качество личности, обеспечивающее востребованность на рынке педагогического труда за счёт реализации конкурентных преимуществ, отражающих высокий уровень сформированности профессиональных и личностных характеристик.

Обобщение и анализ теоретических исследований и опыта практической деятельности показывает, что в настоящее время конкурентными преимуществами современного преподавателя вуза является: сформированность интереса к саморазвитию и самосовершенствованию; стремление к творческой и исследовательской деятельности; обладание полными и системными общепедагогическими, методическими и предметными знаниями.

Литература

1. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка / В. Даль. – М., 1981. – 779 с.
2. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
3. Андреев В. И. Конкурентология : учеб. курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновац. технологий, 2009. – 468 с.
4. Андреев В. И. Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 2-е изд. Казань : Центр инновац. технологий, 2000. – 608 с.

5. Сухобская Г. С. Развитие исследовательской направленности учителя в процессе повышения квалификации / Г. С. Сухобская. – Л., 1990. – 27 с.

6. Терегулов Ф. Ш. Учителю о передовом педагогическом опыте / Ф. Ш Терегулов. – Уфа, 1990. – 194 с.

7. Ушинский К. Д. Собрание сочинений / К. Д. Ушинский.– М. ; Л., 1948. – Т. 2. – 286 с.

В. Н. Корниенко

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СТАНОВЛЕНИИ ИННОВАЦИОННОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Еще в 90-х годах XX века в Украине была сформулирована конструктивная платформа инновационного университета как сочетание традиционных вертикальных структур, обеспечивающих развитие научных школ и подготовку высококвалифицированных кадров на базе научных исследований и горизонтальных структур, ориентированных на быструю адаптацию в условиях высокой конкуренции на рынке образования. Именно в это время начали появляться инновационные учебные заведения, среди которых и Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия» (ХГУ «НУА»).

ХГУ «НУА» – инновационный университет, ставший на путь организации нового, ориентированного на научно-образовательный рынок образования. Инновационный – это не статус вуза, это своеобразная характеристика деятельности университета, обусловленная процессом диверсификации образования.

Инновационная стратегия развития вуза – важный фактор успешной деятельности ХГУ «НУА» на современном этапе.

Практика показала, что новая модель университета как учебно-научно-инновационного комплекса, сочетающего фундаментальное образование, академическую науку с развитой сетью высокотехнологичных инновационных структур, является одним из наиболее эффективных структурных элементов создаваемой национальной инновационной системы [5].

Важной составляющей в становлении и развитии инновационного вуза стали педагогические кадры. Преподаватель – основная фигура в реализации инновационной системы образования, ведущее звено любой образовательной стратегии [2].

Коллектив ХГУ «НУА» проделал большую работу по внедрению инновационной образовательной системы. Была осуществлена научная разработка теоретических и методических вопросов новой образовательной системы, проведен анализ потенциала научных школ и путей реализации их возможностей в практической деятельности по подготовке выпускников новой формации. Внедрена компетентностная система в обучении студентов и модульная система организации образовательного процесса, разработаны и внедрены новые дидактические приемы обучения, соответствующие избранной образовательной системе подготовки, приняты меры по повышению эффективности самостоятельной работы студентов и т. д. Разработана и внедряется методика креативной, развивающей педагогики, которая позволяет успешно соединить три части знания – образование, исследования и инновации в виде инновационного продукта, т.е. выпускника, отвечающего современным требованиям [1; 3; 4; 6].

Реализация классической и креативной педагогики осуществляется в ходе образовательного педагогического процесса, где преподаватель выступает центральным звеном, играет стратегическую роль в развитии личности обучаемого, в выделении и активизации его существенных качеств.

Личностные качества преподавателя особенно важны в системе креативноориентированной педагогики, в которой речь идет о формировании обучаемого как высоко организованного человека, о всестороннем развитии личности, нацеленной на активное восприятие нового, на творческое усвоение полученных знаний и на стремление к дальнейшему самосовершенствованию. Личность педагога, учителя, его креативно организованные методы проведения занятий – это не только пример высокого профессионализма, но и пример для подражания, формирования личности обучаемых и выработки у них постоянной привычки к поиску и самосовершенствованию.

ХГУ «НУА» гордится выдающимися педагогами, которые не только создали прочную базу для развития научно-образовательного процесса, но и стали любимцами у студенческого и аспирантского коллективов. Это – В. И. Астахова, Е. В. Астахова, В. В. Астахов, О. Л. Яременко, И. С. Шевченко, Е. А. Подольская, Л. А. Артеменко, Т. М. Тимошенкова, Е. Г. Михайлева, Н. Г. Чибисова, И. В. Змиева, О. А. Иванова, В. В. Ильченко и др.

Известно, что преподаватель работает в условиях, когда многие вопросы научного и педагогического роста, организации работы он решает самостоятельно. При этом он постоянно находится под контролем

сотен глаз обучающихся и должен быть эрудированным и высококомпетентным человеком.

С. Д. Смирнов говорит, что «компетентность преподавателя – это проявленное им на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сферах, осознавая социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования» [7].

Креативность и компетентность преподавателя – это творческая самореализация преподавателя на основе осознания себя творческой самосовершенствующей личностью.

Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия» имеет высококомпетентный профессорско-преподавательский коллектив, способный успешно выполнить поставленные задачи.

Мероприятия по внедрению инновационной системы образования и креативной, развивающей педагогики, стратегия дальнейшего развития университета строятся в интересах обучающихся и в расчете на их готовность эффективно воспринять все новое в образовании. Активно применяются в образовательном процессе методические приемы, в ходе которых студент становится создателем, участником в формировании компетенции. Необходимо создать фон, обстановку открытого взаимодействия, способствующего раскрытию и развитию творческих способностей обучающихся, перенести акцент в работе преподавателя на управление познавательной деятельностью, создание условий для уяснения новой сущности явления и для обеспечения эффективной самостоятельной работы студентов.

Высоко ценятся студентами встречи с доктором экономических наук, профессором О. Л. Яременко, начальник отдела монетарной политики Национального банка Украины. Причем это не просто встречи, а лекции по проблемным вопросам банковской практики. Как крупный специалист проблем банковского развития и ученый с педагогической практикой, О. Л. Яременко обращает внимание, прежде всего на типичные главные проблемы, анализирует истоки их возникновения, направления их дальнейшего развития и возможные пути решения. Его лекции всегда носят развивающий характер, они прогнозируют возможности будущего и вероятные ответы на вызовы реальной обстановки.

Ведущие преподаватели ХГУ «НУА» с целью внедрения передового педагогического опыта в учебный процесс проводят педагогические

мастерские. Доктор исторических наук, профессор Е. В. Астахова в рамках дисциплины «История Украины» проводит студенческую учебную конференцию. В ходе подготовки конференции преподаватель использует дидактические приемы, свойственные креативной педагогике, вовлекает в творческую, научную деятельность студентов первых-шестых курсов, формируя научный подход к исследовательской работе. Во время конференции-учебного занятия студенты не просто слушатели, а активные ее участники: выступают с докладами, сообщениями, задают вопросы, обсуждают проблему и т. д. Структурно-логическое построение программы конференции, тематика и содержание имеют и воспитательный эффект, направленный на формирование гражданской позиции студентов.

В условиях образовательного процесса преподаватели творчески внедряют развивающие подходы, креативную педагогику для общения студентов и, главное – умеют стимулировать их высокую активность в формировании практических профессиональных компетенций. Социально-экономическая обстановка требует формирования у будущих специалистов не только высоких профессиональных знаний, но и воспитания их в инновационном духе, выработки у каждого постоянного стремления к новому, воспитания у выпускников твердой уверенности в том, что не может быть обеспеченной и успешной жизни без внедрения нового, творческого подхода к делу.

При высоком потенциале профессорско-преподавательского состава и опоре на креативные методы образовательного процесса будут успешно достигнуты поставленные цели инновационного развития вуза.

Литература

1. Астахова В. И. Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций [Электронный ресурс] : [коллектив. моногр.] / Валентина Астахова, Елизавета Подольская, Екатерина Михайлева [и др.]. – [Saarbrücken] : Lap Lambert Academic Publishing, 2013. – 1 эл. опт. диск (CD-ROM).

2. Астахова Е. В. Кадровый корпус высшей школы Украины: метаморфозы развития : монография / Е. В. Астахова ; Нар. укр. акад., [каф. истории Украины]. – Харьков : Изд-во НУА, 2006. – 187 с.

3. Вузовская кафедра. Особенности функционирования в условиях модернизации образования : монография / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. Е. В. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2015. – 180 с.

4. Выпускник вуза в современном социокультурном пространстве : монография / [Е. А. Подольская, Т. В. Подольская, И. С. Нечитайло и др.] ;

под общ. ред. Е. А. Подольской ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2011. – 414 с.

5. Интеграция науки и образования – парадигма XXI века : материалы междунар. науч.-терет. конф., Харьков, 18 февр. 2013 г. / Харьк. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад.» [и др. ; редкол., В. И. Астахова (гл. ред) и др.]. – Харьков : Изд-во НУА, 2013. – 356 с.

6. Непрерывное образование как принцип функционирования современных образовательных систем : (первый опыт становления и развития в Украине) : монография / [авт. кол.: Астахова В. И., Астахова Е. В., Астахов В. В. и др.] ; под общ. ред. В. И. Астаховой ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2011. – 214 с.

7. Смирнов С. Д. Психология и педагогика для преподавателей высшей школы : учеб. пособие / С. Д. Смирнов. – М. : Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2007. – С. 302.

Н. В. Кочубей

ТРАНСВЕРСАЛЬНІ КОМПЕТЕНЦІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

На межі ХХ–ХХІ віків відбувся кардинальний перегляд світоглядних і пізнавальних установок, який був підготовлений усім ходом розвитку наукового і філософського знання, особливо в другій половині минулого століття. Інтерес до дослідження технологічних та соціальних процесів змінився активізацією вивчення проблем буття людини, способів її мислення і пізнання. Особливу роль у даних процесах починає відігравати освіта.

Такою ж постнекласичною практикою є не тільки процес навчання та освіти, яка розуміється в особистісному плані, а й управління освітою. Але на сьогодні, особливо з погляду новітніх досліджень мозку, процес управління освітою має бути мудрим, тобто таким, який не шкодить особистості, а розвиває її та створює простір можливостей вільного вибору.

У сучасних трансдисциплінарних дослідженнях усе більшого значення набувають не тільки когнітивні процедури, а насамперед комунікативні взаємодії між тими, хто включений у процес пізнання.

Сьогодні вчитель, викладач – має бути ефективним комунікатором. Він не просто мусить навчити своєму предмету, а спілкується з особистостями, що розвиваються, з приводу свого предмета. Це дуже складне

завдання для вчителя – через розвиток особистості, організацію ефективної взаємодії між тими, хто вчить, і тими, хто вчиться, і останніх між собою сприяти особистісному становленню через засвоєння ними певної суми знань. Для цього і вчитель, і учень мають не тільки відстежувати процес засвоєння знань, але й зміну самих себе в освітньому процесі. Тобто процес пізнання – це перш за все процес самопізнання. До цих пір мова йшла про знання, уміння, навички, а тепер відбувається зрушення у бік цінності самопізнання і комунікації, уміння жити в нестійкому складному нелінійному світі, тобто мова йде про нові компетенції, які є необхідними для ефективного діяння у сучасному світі. Такі компетенції були названі трансверсальними.

На постнекласичному етапі змінам піддається сам процес пізнання, інакше осмислюються суб'єкт, об'єкт та засоби пізнання, а також зв'язки між ними. При такому розгляді суб'єкт, засоби пізнання та об'єкт виявляються нерозривними. З'являється можливість багаторазового прочитання та тлумачення «текстів природи», тобто можливість багатьох описань і тлумачень того ж самого. Така ситуація була названа когнітивною складністю, це означає не тільки складність самого процесу пізнання, а й включення також впливу ментальних структур на формування образів сприйняття. Як зазначає О. Князева, складність когнітивної активності проявляється трояким способом. По-перше, як єдність мозку, тіла та свідомості. Виникає уявлення про отелеснений розум, одухотворене, розумне тіло, що включене у процес пізнання. По-друге, когнітивна діяльність пізнаючого тіла існує як частина світу, тобто організм і навколишній світ є єдиною системою. По-третє, мозок розглядається як частина цілісної системи організму, тобто пізнання здійснюється не тільки мозком, а й усім тілом. Тому отелеснене пізнання не є продукуванням здебільшого абстрактних сутностей, а живим досвідом пізнаючого суб'єкту, його підлаштуванням до світу, продуктом якого він є [1, с. 51–52].

Відбулося зміщення пріоритетності від природничо-наукового дискурсу до інформаційно-гуманітарного, що радикально змінює розуміння соціальної ролі всього комплексу наук про людину – як гуманітарних, так і природничих. Завдяки цим наукам людина починає сприймати себе як суб'єкта глобальної дії, що зберігається і розвивається на складному нелінійному світі. У такій ситуації знання самі по собі і передача їх наступним поколінням через особливу систему, так звану освіту, ще не гарантують безпеки існування на цьому світі, а також не є єдиною підставою особистісного і соціального розвитку. Здобуті знання мають відповідати етичній самосвідомості кожної окремої особи, а також

етичним цінностям і ціннісним установкам суспільства, соціально-культурним зразкам.

Для ефективного функціонування людини в складному мінливому нелінійному світі вже недостатньо класичної освіти, спрямованої на засвоєння знань, формування умінь та навичок. Необхідно у процесі освіти розвивати особливі трансверсальні компетенції, які складають основу навичок XXI століття, спрямовані на випереджувальний розвиток особистостей, мотивацію до навчання впродовж життя, включення у соціальний розвиток. Ці компетенції мають забезпечити особистості життєвий успіх у різних сферах життєдіяльності, конкурентоздатність на мінливому ринку праці, готовність до сприйняття інновацій та продукування креативних рішень. На жаль, у вітчизняній освіті цим компетенціям приділяється недостатня увага.

Сучасний плінний складний світ вимагає не тільки академічних знань та когнітивних здібностей. Необхідними стають певні неакадемічні компетенції, які «необхідні для ефективної комунікації з іншими, для критичного інноваційного мислення, поваги до різноманітності і навколишнього середовища, вирішення конфліктів, командної роботи, практичного вирішення проблем, що важливо не тільки для адекватної підготовки учнів до світу праці, але також має першорядне значення для забезпечення того, щоб прийдешні покоління були підготовлені до осмисленого, сталого» [2, с. 367]. ЮНЕСКО було запропоновано такі основні групи трансверсальних компетенцій: критичне та інноваційне мислення; навички інтер-персонального спілкування, комунікабельність, емпатія; інтра-персональні навички, самомотивація; глобальне громадянство

Тобто, трансверсальні компетенції базуються на сучасних наукових дослідженнях, модерних наукових парадигмах, що викликає необхідність засвоєння нелінійного складнішого мислення та застосування сучасних когнітивних технологій як у соціальних практиках, так і у процесі навчання.

Сучасна глобальна ситуація вимагає наявності трансверсальних компетенцій у тих, хто навчає, та їх формування у тих, хто навчається. Таким чином, процес навчання стає більш складним для його учасників. Особливі вимоги у цьому смислі мають висуватися до викладачів, педагогів, вихователів. Для того, щоб і мати, і транслювати трансверсальні компетенції, викладач вищої школи має бути не тільки обізнаним у своєму фаху і мати наукові здобутки у певній галузі, а й бути людиною, цікавою для студентів, широю, відкритою, емпатичною, творчою, всебічно обізнаною. Тобто викладачу вищої школи має бути притаманний

особливий набір людських якостей, без яких сприйняття та трансляція трансверсальних компетенції є неможливою.

Література

1. Князева Е. Н. Инновационная сложность: общая методология и способы организации когнитивных, коммуникативных, социальных систем / Е. Н. Князева // Инновационная сложность / отв. ред. О. Н. Князева. – СПб. : Алетейа, 2016. – С. 38–100.

2. Горбунова Л. С. Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії і практики : монографія / Л. С. Горбунова. – Суми : Університетська книга, 2015. – 710 с.

А. П. Коюда

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Наука и высшая школа сегодня – передовая линия фронта, не менее чем вооруженные силы влияющая на безопасность, независимость и экономическое процветание страны. Будущее страны – это та молодежь, которая пришла и придет в вуз. Это то поколение, которое через десяток лет будет управлять страной, работать на ее предприятиях и т.д. И то, как она это будет делать, определит будущее и наше, и нашей страны. Но качество молодежи целиком и полностью определяется сейчас в вузе, ее там учат в первую очередь деятельностным стратегиям, она там выбирает и оттачивает свои ценностные ориентиры.

Обширное и серьезное исследование проведенное М. Барбер, К. Доннелли, С. Ризви, показало, что модели вуза, сложившиеся во второй половине XX в. и заменившие собой традиционные, утратили связь с реальными социальными процессами и нуждаются в радикальных преобразованиях. Они «больше не работают», их необходимо изжить, изменить, дабы человечество не впало в культурную катастрофу [1, с. 157].

Авторы констатируют факт несоответствия образовательных услуг вузов реальным потребностям мировой экономики, нуждающимся в качественных человеческих ресурсах. «Недавний опрос показал, что почти 45% работодателей испытывают трудности с подбором людей, которые бы обладали необходимыми навыками, на должности началь-

ного уровня и 70% из них полагают, что это следствие отсутствия адекватной подготовки. Неудивительно, что некоторые выпускники, а также некоторые предприниматели и политические лидеры начинают сомневаться в ценности высшего образования. Диплом может не оправдать возлагаемых на него надежд» [1, с. 164]. Да и «преподавание в университете все чаще воспринимается как утомительная обязанность, которую приходится выполнять, чтобы получить средства для исследовательской работы». Также как и «для многих студентов цель пребывания в университете – это диплом, а вовсе не обучение как таковое. «Диплом – это валюта рынка труда» [1, с. 177–178]. То есть современная модель вуза, во-первых, не обладает достаточной гибкостью в отношении постоянно меняющихся условий развития человека; во-вторых, студенты недостаточно мотивированы на обучение и развитие; в-третьих, преподаватели в своем большинстве не стремятся их учить, а скорее выполняют обязанности и несут службу. Как считает Н. В. Перунова, с которой согласен автор, вуз перестал быть институцией разума. Он открывается как от своего прямого предназначения – учить людей самостоятельно мыслить, так и от своей роли в подготовке квалифицированных кадров, необходимых для функционирования государства.

На протяжении XX в. была сформирована некая модель вуза, которая стала традиционной, но которая в результате, по сути отошла от того, чем должна являться высшая школа. И такая модель, в силу своей «укрепленности» во времени, воспринимается людьми как нечто должное. Но если она в итоге перестала связывать человека с его разумом, то значит, она стала учить его не думать, а делать свою жизнь и вести свою деятельность по данному образцу, и это стало восприниматься как должное и единственно верное.

Социологический опрос в вузе наглядно показывает, что баланс тех, кто: 1) ставит научные ценности на первое место, производя научно-педагогический продукт; 2) не столько стремится быть ученым, сколько занимается качественным преподаванием (и научная степень в этом случае – гарант доступа к преподаванию); 3) просто как-то преподают, ибо «больше ничего делать не умеет», что-то пишет, как-то проводит занятия, без особой надежды на пользу, и считает, что надо идти навстречу «бедным» студентам и не усложнять им жизнь; – кардинально смещен в пользу последнего [2].

Анализ литературы по данной проблеме позволяет сделать вывод о том, что на сегодня подготовка научно-педагогических кадров в высшей школе осуществляется по одной из трех моделей, которые базируются на понятии воспитательной системы [3].

1. *Патерналистская модель.* Целью данной модели было в исторических условиях развала образовательной системы сохранить преемственность научных кадров. Доктора наук, заведующие кафедрами, осуществлявшие эту деятельность, в буквальном смысле «бились на смерть» ради своих учеников и их будущего, преодолевая как экономические трудности, так и сопротивление все возрастающей антисистемы. Поэтому главной идеей этой модели стала опека молодого поколения. Но пестование молодежи стало самоцелью, тогда как критичность, требовательность, конкурентоспособность и другие немаловажные факторы ушли на задний план или исчезли вообще. По причине отсутствия конкурсного отбора, наставники блокировали сам факт свободного волеизъявления и проявления подопечного, подгоняя его в благих намерениях под себя. Благодаря таким ценностным ориентациям, патерналистская модель, начав с благих намерений помогать всем и растить каждого, кто ее об этом попросил, оказалась заложницей самой себя.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что патерналистская модель нуждается во введении принципа критичности и требовательности, а также в ломке сформированных отношений между наставником и воспитуемыми. Наставнику по сути нужно расстаться с подопечными, оторвать их от себя. Важно отпустить их в «свободное плавание», и тогда они, быть может, обретут, наконец, себя, и уже в обновленном виде возвратятся к своему учителю. Если же этого не происходит, то либо они занимают чужое место, либо в принципе неконкурентоспособны.

2. *Модель-симулякр* черпает свои кадры из двух источников: антисистемы (лжеученые) и воспитанников патерналистской модели. На сегодняшний день она достигла своего расцвета. Она возникла позже патерналистской модели, удачно используя ее слабые места, а именно – некритичность к результату воспитанников. Поскольку не критичен результат, то не критичной оказывается и сама деятельность. Если воспитуемые лишь имитируют молодых ученых и педагогов, не являясь ими, то и научно-педагогический коллектив – есть имитация самого себя. Поэтому в основе модели-симулякра лежит идея имитации научно-педагогической деятельности, которая не направлена на получение реального научного и педагогического результата.

Отношения между наставником и воспитуемым внутри модели-симулякра подобны бюрократическим. Это доведенный до максимума монолог руководителя, требующий полного подчинения: одновременно его личной произвольной воле и воле высшего начальства. Важнейшим

постулатом этой концепции выступает разрушение научного принципа дискуссионности, когда «в споре рождается истина». Истина – в такой модели воспринимается как то, что спущено сверху, зачастую некомпетентными начальниками. Целью образовательных отношений при такой модели становится формирование работника, стремящегося к формально точному исполнению приказа сверху, исключаящего самостоятельность поступка и ответственность за него. Результативной считается деятельность обучаемого, умеющего однообразно и правильно составить документ.

Испокон веков человечество знало, что «знание – это сила». Данная же модель это оспаривает, заставляя молодежь считать диплом пустой формальностью, а годы, потраченные на учебу – пустым времяпровождением. Очевидно, что модель-симулякр является денно и нощно работающим станком по производству «оболваненной» молодежи, получая за это и свое «маленькое счастье», и «хлеб с маслом».

3. *Модель-альтернатива* позволяет осуществлять обучение и воспитание уникальных личностей. К сожалению, в большинстве вузов традиционная модель воспроизводства научно-педагогических кадров практически ушла в прошлое. Если она где и сохраняется, то только благодаря старшему поколению, когда оно составляет костяк кафедры, либо в лице отдельных уникальных личностей. Она позволяет воспитывать молодого специалиста в отеческой заботе о нем, в сочетании с требованием результативности, критичности к продуктам его труда. Данная модель предполагает изначально равное общение между учителем и учеником, диалог которых строится на заранее договоренных условиях взаимопонимания и послушания воспитанника к высоким требованиям, которые предъявляет к нему руководитель. Это диалог взрослых людей, имеющих общее ценностное основание. На основе реализации принципов партнерской педагогики появляется возможность построить диалог уже состоявшихся научных работников, имеющих свою научную позицию, свою точку зрения, принадлежащих к разным научным школам. Основой единства данного сообщества выступают научные ценности, которые признаны и обязательны для всех, а именно: честность, справедливость, критичность, аргументированность, разумность, требовательность и ответственность.

Но на сегодня положение таково, что традиционную модель практически вытеснили модели, сформированные в эпоху развала СССР – патерналистская и модель-симулякр. Но эти новые модели реализуют не какие-то новые люди; во многом – это все тот же педагогический состав среднего поколения. Получается, что именно на среднее поко-

ление, воспитанное еще в русле традиционной модели, пришлось основной удар переоценки научных ценностей. Именно они сформировали и закрепили данные модели. Практика показала недостаточную эффективность данных моделей, их несостоятельность в решении вопросов модернизации образования и науки. В ответ на вызовы времени в вузовской среде «зреет» модель-альтернатива в лице старшего поколения, сохранившего верность научным ценностям, и их учеников. Но сможет ли этот плод «созреть» – большой вопрос, ибо модель-альтернативу пытаются всячески вытеснить и те, кто в принципе противится любым инновациям и те, кто по-прежнему только и думает о своем собственном выживании, а не о будущем страны.

Поскольку большинство тех, кто ныне реализует модель-симулякр и патерналистскую модель, «плывут по течению», выживают по принципу «я делаю, как все», то именно им необходимо произвести переоценку собственных ценностей, отразить свои действия с ориентацией на совершенствование образовательных отношений в ответ на вызовы современности. Государственное вмешательство в лице бюрократического аппарата не может изменить данную ситуацию, ибо ее корень находится в самих научно-педагогических кадрах, от компетентности которых зависит результат модернизации сферы образования. Поэтому, по мнению автора, необходимо отказаться от их негативных моментов, вычленив позитивные аспекты как патерналистской модели, так и модели-симулякра, добиваясь реального конкурсного отбора будущих студентов, ученых, преподавателей. Используя потенциал традиционной модели образования целесообразно синтезировать элементы модели-альтернативы с позитивными функциями патерналистской модели путем акцентуализации требовательности, критичности и ответственности научного и педагогического труда. Этому должны способствовать восстановление открытости органов трансляции научного знания (конференций, журналов), модернизация системы вертикальных и горизонтальных связей вузов, нацеленность всех социальных институтов на создание реальной вершины иерархии высшей школы, дающей образец следования научным гуманистическим ценностям.

Литература

1. Барбер М. Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция / М. Барбер, К. Доннелли, С. Ризви // Вопросы образования. – 2013. – № 3. – С. 152–229.
2. Перунова Н. В. Пути преодоления кризиса духовно-нравственного

воспитания в современной России / Н. В. Перунова // Омские областные Рождественские образовательные чтения «Традиционные ценности и современный мир». – Омск, 2013. – С. 333–336.

3. Перунова Н. В. Воспитательная система как фактор развития культуры / Н. В. Перунова, В. И. Филатов // Русская философия как ценностная основа воспитания духовности и субъектности личности : сб. науч. ст. 6 Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург 15–16 окт. 2009 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2009. – С. 389–411.

М. А. Красуля

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АВТОРИТЕТА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Приобщение студентов к физической культуре в большой степени зависит от носителя этой культуры, и таким носителем должен стать преподаватель физического воспитания.

В современных условиях к преподавателю физического воспитания в вузе предъявляются определенные **педагогические требования**, а именно: высокий уровень нравственного самосознания; наличие педагогического образования; широкий идейно-политический кругозор; устойчивые морально-волевые качества; интерес к современным достижениям в педагогике и психологии; высокий общий культурный уровень; умение управлять собой в любых условиях; хорошие организаторские способности; умение руководить коллективом и пользоваться авторитетом у своих учеников [1].

Специальные требования к преподавателю физического воспитания: знание теоретических и методических основ физического воспитания, медицинского контроля; знание современных научно-методических достижений по преподаваемому виду спорта; умение выбрать наиболее способных к данному виду спорта студентов; способность планировать перспективную подготовку, учитывая индивидуальные особенности занимающихся; умение воспитывать у своих учеников стремления регулярно заниматься спортом.

Осуществление учебного процесса по физическому воспитанию (или тренировочного процесса) невозможно без наличия авторитета у преподавателя физического воспитания. Именно от отношения к личности преподавателя зависит успешность воспитательного влияния, качественная передача информации от преподавателя к студенту,

и, в конечном итоге, значимость для студентов дисциплины «Физическое воспитание».

Авторитет преподавателя не возникает сам по себе. Чтобы вести за собой студентов, преподавателю необходимо постоянно работать над собой.

Рассмотрим составные части педагогического авторитета преподавателя [2]:

1. Высокий профессионализм, эрудиция как общая, так и в области физического воспитания. Преподаватель должен обладать достаточным объемом знаний, чтобы информировать студентов по вопросам здорового образа жизни, физического совершенствования, формирования физических умений и навыков. Также необходимо владение всем тренировочным инструментарием, знание методик проведения занятий, принципов формирования мотивации к этим занятием, знание физиологии и многое другое. Здесь главной задачей становится – собрать все эти знания в единое гармоничное целое.

При этом общая эрудиция преподавателя не менее важна. «Если человек, который овладел той или иной профессией, остается в своем узкопрофессиональном мире, то он много теряет как личность, неминуемо сужается его профессиональный диапазон, поскольку качества, которыми обладает специалист, обогащаются за счет смежных, а временами, прямо противоположных видов деятельности» (Ю. Азаров) [3].

2. Соответствующий уровень внутренней культуры, который предполагает наличие такта, выдержки, воспитанности, последовательности своих требованиях, единство слов и действий преподавателя. От преподавателя требуется определенное терпение, чтобы сочетать будничную работу с решением стратегических задач. При этом важно сохранение «мажорного» стиля работы, способствующего максимальному проявлению физических возможностей своих учеников.

3. Яркое проявление своей индивидуальности и наличие собственного мнения и позиции. Нельзя завоевать авторитет у учеников, если преподаватель подвластен каким-либо стереотипам и плывет по течению, является конформистом. Талантливый педагог традиционно привлекает своих учеников именно непохожестью на других. При этом важно не только иметь собственную позицию, но и уметь мужество ее защитить в необходимых ситуациях. В противном случае очень легко потерять ранее приобретенный авторитет.

4. Доброжелательность и любовь к своим ученикам. Известный критик С. Соловейчик писал: «Психолог исследует психику, философ исследует этику: они устанавливают и сообщают истины, необходимые

для грамотного воспитания. Но воспитывает человек, который любит. В любви – правда. Правда не в научных истинах, а в любви! Педагогика – это наука про искусство любить детей».

О любви к детям много говорят и пишут. Однако по-настоящему ее может чувствовать только тот педагог, который делает это без лишнего слов, не акцентируя на этом внимание. При этом любовь может прятаться и под внешней суровостью и требовательностью. Если эта любовь искренняя, то воспитанники сами ее почувствуют. Опыт многих преподавателей свидетельствует, что, если мы ругаем ученика, но он знает, что преподаватель любит его и желает ему добра, то это огорчает, но не ранит его и заставляет исправиться. «Если учитель имеет лишь любовь к ученикам, как отец или мать, то он будет лучше того учителя, который прочитал все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель объединяет в себе любовь к делу и любовь к ученикам, он – совершенный учитель» (Л. Н. Толстой).

5. Наличие педагогического такта. Это означает аккуратность и наличие чувства меры в общении, Умение общаться так, чтобы не унижить, не оскорбить, не задеть гордость ученика. По мнению социолога В. Шубкина «бестактность – это, прежде всего, глупость, умственная лень, узость мышления...».

Характеристикой качества работы преподавателя физического воспитания служит его способность сформировать в группе особую атмосферу, способствующую инициативному и творческому выполнению заданий.

6. Обязательное для преподавателя физического воспитания поддержание собственной физической формы. Это должен быть человек, сам оздоровивший себя и имеющий свою программу оздоровления. Такие преподаватели могут передать свой опыт студентам, служить им образцом и вдохновлять их на собственное физическое совершенствование.

7. Кроме вышеуказанных составляющих авторитета преподавателя, можно отметить и другие: положительное эмоциональное отношение к профессиональной деятельности, удовлетворенность своим трудом; владение технологиями партнерства, умение общаться с учениками на паритетных основах (в разумных пределах); неформальный подход к выполнению своих профессиональных обязанностей; наличие уместного чувства юмора.

Выводы. Без наличия авторитета у преподавателя невозможно успешно решать вопросы физического воспитания студентов.

Авторитет преподавателя физического воспитания невозможно

навязать насильственно. Он возникает в результате оценки опыта преподавателя, его разносторонности, эрудиции, честности, беспристрастности и увлеченности своей работой.

Литература

1. Красуля М. А. Современные требования к физкультурно-спортивной деятельности в вузе / М. А. Красуля // Трансформация социальных функций образования в современном мире : материалы междунар. науч.-практ. конф., Харьков 17-18 февр. 2015 г. – Харьков: Изд-во НУА, 2015. – С. 221–224.

2. О значении авторитета в воспитании // История педагогики в России : хрестоматия / сост. С. Ф. Егоров. – М., 2002. – 400 с.

3. Каплінський В. В. Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури : навч. посіб. / В. В. Каплінський, І. О. Асаулук. – Вінниця, 2014. – 294 с.

Н. И. Литвин

УЧИТЕЛЬ КАК ВОСПИТАТЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Слово «учитель» приобрело в наши дни широкий обобщающий смысл. Так называют выдающихся мыслителей, оказавших влияние на развитие общества, создавших свои школы, направления во всех областях духовной сферы, имеющих своих учеников, последователей.

Профессия учителя является одной из самых сложных в наши дни, немногие решают стать учителем и посвятить себя детям. Но, к счастью, есть и те, кого не пугают условия работы.

Быть учителем – очень ответственная задача. Ведь именно от него мы получаем знания, которыми пользуемся в дальнейшем. И знания эти должны быть верными, глубокими и полезными. Наверное, каждый преподаватель хочет, чтобы ученик добился больших успехов в изучении именно его предмета и во взрослой жизни даже превзошел своего учителя. Это будет означать то, что педагог сумел научить всему, что умеет сам.

Выдающиеся учителя были у всех народов и во все времена. Так, Великим учителем китайцы называли Конфуция. В одной из легенд об этом мыслителе приводится его разговор с учеником: «Эта страна обширна и густо населена. Что же ей недостает, учитель?» – обращается к нему ученик. «Обогати ее», – отвечает учитель. «Но она и так богата.

Чем же ее обогатить?» – спрашивает ученик. «Обучи ее!» – восклицает учитель.

Каждый день дети ходят в школу, каждый день встречаются одних и тех же учителей. Одних любят, других – не очень, одних уважают, других побаиваются. Но вряд ли кто-нибудь из нас задумывался о влиянии личности определенного учителя на всю дальнейшую жизнь.

К. Д. Ушинский высоко ценил роль учителя, считая, что подготовка кадров для школы является решающим фактором в улучшении дела обучения и воспитания. Он требовал от педагога любви к своему делу и детям, творческих поисков новых методов и приемов в обучении и воспитании, главной заслугой считал умение воспитывать своим предметом. К. Ушинский сравнивал воспитателя, который не знает цели своей деятельности, с архитектором, который не знает, что он хочет строить [2].

Личность человека формируется и развивается в результате воздействия многочисленных факторов – объективных и субъективных, природных и общественных, внутренних и внешних, независимых и зависимых от воли и сознания людей, действующих стихийно или согласно определенным целям. При этом сам человек не мыслится как пассивное существо. Он выступает как субъект своего собственного формирования и развития.

Я. А. Коменский утверждал новый, прогрессивный взгляд на учителя. Эта профессия была для него «превосходна, как никакая другая под солнцем». Он сравнивал учителя с садовником, любовно выращивающим растения в саду, с архитектором, который заботливо застраивает знаниями все уголки человеческого существа, со скульптором, тщательно обтесывающим и шлифующим умы и души людей, с полководцем, энергично ведущим наступление против варварства и невежества [4].

Примером воспитания педагогических кадров является инновационное учебное заведение Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия». Это особенное учебное заведение: обучение здесь начинается с детской школы раннего развития и затем включает начальную и среднюю школу, а также гуманитарный университет. Не единичны случаи, когда в НУА учатся дети и их родители, немало детей из одной семьи. Исходя из этого, закономерной в нашем учебном заведении является коллективная творческая работа. НУА – большая, дружная семья, здесь все делают сообща дети вместе с родителями.

Сегодня, как никогда ранее, профессия учителя нуждается в поддержке как государства, так и общества. Это важно, ведь будущее страны зависит

от того, с каким мировоззрением, какими знаниями и моральными качествами в общество волеется новое поколение, ровесники XXI века. А это напрямую зависит от учителей, которые «пришли в профессию» по призванию, но, к сожалению, не имеют достаточных социальных гарантий.

Именно учителя решают задачи по формированию национальной идентичности, развитию гражданских качеств. В школе учатся дети различных национальностей, и то, что всех объединяет любовь к украиноведению, бесспорно, является нашим большим достижением.

Творческие способности ученики разных возрастных групп Специализированной экономико-правовой школы Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия» могут выявить и развить в литературном кружке «Дивоцвіт», основным видом деятельности которого является именно творческая деятельность.

Примером коллективной творческой деятельности кружка является создание рукописных книг. Учениками были представлены работы по такой тематике: «Харківщина – моя Батьківщина» (III место на областном конкурсе творческих работ к 350-летию Харькова, 2004 г.); «Квіти – діти мої. Пам'яті Катерини Білокур» (победитель Всеукраинского конкурса творческих работ, посвященных 105 годовщине со дня рождения К. В. Білокур, 2005 г.); «Мій Шевченко» (2006 г.); «Я маю в серці те, що не вмирає» (по творчеству Леси Украинки, 2006 г.); «Я відкриваю Шевченка» (к 200-летию со дня рождения Великого Кобзаря, 2013 г.).

Создание рукописных книг предусматривает вовлечение в работу каждого ученика, дает возможность раскрыть и реализовать каждому его таланты.

Оригинальность книг заключается в том, что это результат коллективной творческой работы школьников от 10–12 до 16–17 лет, имеющих разнообразные творческие способности. Дети заинтересовывают своей деятельностью и родителей, поэтому в работах школьников ощутима помощь взрослых, что, по нашему мнению, крайне важно, потому что не только способствует увеличению количества ценителей украинской культуры, но и укрепляет семейные связи.

Опыт показывает: средством объединения духовных интересов родителей и детей становится музей. К 200-летию со дня рождения Великого Кобзаря 13 февраля 2014 года в Харьковском гуманитарном университете «Народная украинская академия» был открыт кабинет-музей Т. Г. Шевченко. Создание кабинета-музея Т. Г. Шевченко в Народной украинской академии – это еще один из видов коллективной творческой деятельности педагогов, школьников и их родителей.

Ежегодно в Народной украинской академии в рамках проведения Недели украинской культуры в СЭПШ проводятся воспитательные мероприятия, литературно-музыкальные композиции, знакомящие учащихся с традициями украинского народа, обычаями и обрядами. Самое непосредственное и активное участие в подготовке таких мероприятий принимают сами учащиеся, приобщаясь таким образом к родной культуре.

Учитель вознагражден, когда испытывает радость от побед своих учеников, когда вместе с учениками способен создать нечто удивительное. Каждый учитель продолжает дело своих предшественников, но учитель-творец видит шире и значительно дальше. Каждый учитель так или иначе преобразует педагогическую действительность, но только учитель-творец активно борется за кардинальные преобразования и сам в этом деле является наглядным примером.

Литература

1. Малькова М. Ю. Профессия-учитель. Вчера, сегодня, завтра [Электронный ресурс] / М. Ю. Малькова // Вопросы Интернет-образования. – Режим доступа: http://vio.uchim.info/Vio_84/cd_site/articles/art_4_3.htm.

2. Василевская В. Учение К. Д. Ушинского о воспитании / В. Василевская // Вестник РХД. – 1979. – IV. – № 130. – С. 83–110.

3. Сластенин В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

4. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – М., 1995. – С. 248–284.

Л. Н. Матророва

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ЭКОНОМИКИ В ВУЗЕ: НОВЫЕ ТРЕБОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время система образования во всем мире претерпевает кардинальные изменения. Глобализация образования – одна из фундаментальных тенденций развития современного общества. Она отражает формирование единого социального информационного и образовательного пространства, учитывая все возрастающее влияние

Интернет и средств массовой информации. Постепенно стираются границы между культурами, цивилизациями и государствами. Изменяются привычные рамки повседневной жизни людей. Окружающая нас жизнь становится все более насыщенной и мобильной.

Глобализация существенно расширяет культурно-информационные контакты между людьми из разных стран, оказывает влияние на систему управления, производственную, торговую, финансовую деятельность. С изменением общественной жизни меняются требования к подготовке специалистов в сфере экономики с учетом глобализационных процессов к профессиональному уровню преподавателей экономики.

Повышение качества обучения и подготовки специалистов требует изменения роли преподавателя в учебном процессе, перехода к современным образовательным технологиям. Проблема высшего экономического образования имеет свои особенности. Если образование в области естественных наук менее подвержено изменениям в общественной жизни, то большинство гуманитарных дисциплин самым непосредственным образом реагирует на вызовы общества. Поэтому преподаватель экономики должен соответствовать реалиям современного социума, которые выражаются в изменении не только экономического пространства, но и всех сфер общественной жизни.

В любом государстве концепция развития образования играет важную роль, поскольку от качества подготовки специалистов во многом зависят экономический рост и процветание страны. Это обуславливает социальный заказ общества системе образования, в которой должны сочетаться высокий профессионализм кадрового корпуса преподавателей и современные методы обучения студентов, ориентированные на формирование у молодежи экономического мышления, развитие способностей к предпринимательству и бизнесу, стремления к труду на благо всего общества.

Современный преподаватель должен изменяться с учетом происходящих в обществе перемен. Он выступает не столько в роли лектора (ментора), сколько выполняет функции наставника, тьютора, коуч-тренера, используя новые технологии и методы обучения. Задачей современного преподавателя является не только передача знаний студентам, что само по себе немаловажно, а обучение их навыкам самостоятельного поиска, анализа, оценки информации с целью принятия конкретных решений.

Какими же качествами должен обладать современный преподаватель экономики, чтобы отвечать духу времени? Прежде всего, он должен уметь осмыслить и связать воедино теорию и практику, то есть

практически подкрепить теорию. Социально-экономическая среда изменяется столь быстро, что теория подчас не успевает угнаться за практикой и изменениями в обществе. Поэтому современный преподаватель, образно говоря, должен всегда «держать руку на пульсе», быть в курсе последних событий в экономической жизни страны, уметь объяснить, спрогнозировать возможные последствия социально-экономических изменений, доходчиво объяснить их студентам.

В условиях непрерывного образования эффективная работа преподавателя экономики в вузе предполагает, что он активно сотрудничает со средней школой, где формируются первоначальные представления школьников об экономике. Именно здесь следует начинать работу по отбору будущих абитуриентов, поиску одаренных учащихся для выполнения работы в рамках МАН, чтобы как можно раньше определить специализацию учеников по интересующей их отрасли знаний. Таким образом можно подготовить будущих абитуриентов к учебе в вузе.

Во время обучения в вузе необходимо на основе критериального подхода оценить способность студентов к дальнейшей учебе в аспирантуре, продолжить занятия наукой (в идеале, по избранной в школе теме научной работы). Это может дать больший результат, чем выбор темы научной работы в период подготовки дипломной работы. Как известно, отбор контингента одаренных школьников и студентов – процесс сложный и длительный. Но тем весомее могут оказаться полученные результаты, если начинать отбор как можно раньше.

Опыт зарубежных стран показывает, что прослеживается дифференцированный подход к выбору уровня подготовки специалистов. Часть учащихся завершает свое образование на уровне школы/колледжа, другие продолжают обучение в вузах, причем спустя много лет после окончания учебы, будучи уже взрослыми людьми. В этом смысле получение магистерской, тем более докторской степени PH degree – это удел не всех, а наиболее одаренных выпускников.

Одним из этапов деятельности преподавателя в системе непрерывного образования является работа со студентами, которые уже имеют высшее образование, но хотят получить второе высшее по экономической специальности в рамках последипломого образования. Индивидуализация учебного процесса с учетом личностных качеств этой категории студентов, которые имеют четко выраженную мотивацию к учебе и получению новой специальности, позволяет повысить качество их подготовки.

Преподаватель экономики в своей работе должен опираться на сочетание теоретических знаний и их практической апробации. С одной

стороны, необходимо обеспечить прохождение практики студентами старших курсов на предприятиях, с другой, – это открывает перспективы для успешного трудоустройства выпускников. Однако из-за сокращения объектов практики, отсутствия открытого доступа к информации для полноценного выполнения магистерской работы и ряда других причин разрешить эти вопросы очень сложно. Как же добиться оптимального сочетания теории и практики? За рубежом многие преподаватели вузов являются консультантами фирм, сочетая эту работу с педагогической деятельностью. Это позволяет им участвовать в реальных экономических процессах, а студентам, в свою очередь, проходить стажировку в ведущих международных компаниях с возможностью дальнейшего трудоустройства после окончания учебы. У нас это скорее исключение, нежели правило.

Современная система образования должна предоставлять студентам больше свободы в выборе тех предметов, которые они хотят изучать. Но и ответственность за этот выбор должен нести сам студент и никто иной. Следует рассматривать процесс обучения не как трансляцию знаний от преподавателя к студенту, а как помощь в осмысленной подготовке студента к самостоятельному выбору и изучению предметов. Следовательно, нужно создать условия для того, чтобы студент сам захотел учиться. Наряду с этим преподаватель в своей работе должен учитывать характерные особенности поколения современных студентов, или «поколения хехт» (по Марку Л. Тейлору). Большая часть студентов эпохи постмодерна весьма равнодушно относится к учебе, недисциплинированна, мало времени работает с учебниками, испытывает скуку от учения, инертна, в большей мере ориентирована на развлечения и удовольствия, хочет получать положительные оценки при минимуме затрачиваемых усилий, инфантильна, ее трудно расшевелить и увлечь [1].

Это требует пересмотра традиционных методов обучения, изменения самой атмосферы учебы, повышения ее эффективности на основе использования интерактивных методов обучения и современных информационных технологий при общем росте уровня и качества преподавания. Как справедливо отмечает проф. Астахова Е. В., «очень важно формировать у студентов поколения хехт (а, возможно, и на более ранних стадиях процесса обучения) представление о том, что в новых социальных условиях качественное образование составляет ядро качественной жизни и карьеры» [2].

Говоря об использовании новых технологий в образовании, хотелось бы сослаться на уникальный, по нашему мнению, опыт создания и функционирования системы непрерывного образования, который за

четверть века накоплен в Харьковском гуманитарном университете «Народная украинская академия». Беспрецедентный эксперимент, в рамках которого создан и успешно действует многоуровневый научно-образовательный комплекс для обучения людей, начиная от полутора лет (в рамках детской школы раннего развития), до лиц старшего, или так называемого «четвертого поколения», требует самого пристального изучения и распространения, хотя повторить его в полной мере весьма сложно, ибо по разным причинам эта модель образования во многом является уникальной.

Важной задачей современного общества в целом является повышение престижности и роли профессии учителя/преподавателя. Это предусматривает не только достойную оплату труда научно-педагогических работников, но и формирование в общественном сознании морально-этических принципов уважительного и бережного отношения к данной категории специалистов. В этом случае можно надеяться, что преподавательский корпус в целом сможет обеспечить эффективную подготовку специалистов, готовых адекватно реагировать на глобальные вызовы современного мира.

Литература

1. Тейлор М. Поколение next: студент эпохи постмодерна [Электронный ресурс] / Марк Тейлор // Оптимальные коммуникации. – 2009. – 26 янв. – Режим доступа : <http://jarki.ru/wpress/2009/01/26/113>.

2. Астахова Е. В. Современный студент : риски адаптации к условиям непрерывного образования / Е. В. Астахова // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.». – Харків, 2013. – Т. 19. – С. 40–48.

С. О. Микитюк

РЕСУРСНИЙ ПІДХІД ЯК ЗАСІБ ПЕРЕТВОРЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПОТЕНЦІАЛУ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Процеси перебудови суспільства, інтеграції української держави в європейське та світове співтовариство визначають спрямованість підготовки фахівців на формування компетентної, конкурентоспроможної особистості. Визначальним чинником розв'язання такого завдання є підвищення якості освітнього процесу в країні. Саме освіта дозволяє відтворювати й нарощувати інтелектуальні, духовні, економічні складові суспільства. Недаремно ЮНЕСКО оголосило XXI століття

століттям освіти. Знання, інтелект, професійна компетентність, загальна й інформаційна культура стають пріоритетними ознаками високоосвіченої особистості як головної продуктивної сили, від рівня підготовленості якої залежить характер розвитку всіх сфер життєдіяльності суспільства.

Особливого значення набуває проблема підготовки фахівців у вищій школі. Ця проблема пов'язана з необхідністю реальних змін у методології та практиці вищої освіти. В останні роки перед системою освіти України стоїть завдання переходу до формування фахівців-професіоналів, які поєднували б фундаментальні теоретико-методичні знання й ретельну практико-методичну підготовку, володіли міцними вміннями та навичками самоосвіти і самоорганізації для цілеспрямованого орієнтування у сучасному інформаційному просторі [1].

На нашу думку, це питання може вирішити навчально-виховний процес, який базується на науково-методичних принципах ресурсного підходу, тому що, ресурсний підхід вимагає взаємодії ресурсів як зовнішнього впливу на розвиток особистості, що передбачає створення певного освітнього простору у вищому навчальному закладі, яке розглядається як сукупність умов, що впливають на функціональне й просторове об'єднання суб'єктів освітнього процесу, між якими встановлюються тісні різнопланові взаємозв'язки й реалізуються особистісні ресурси майбутнього фахівця, так і виявлення й реалізацію можливостей суб'єкта в різних сферах його життєдіяльності на засадах реалізації універсальних ідей людиноцентричності, особистісної зорієнтованості професійної освіти, забезпечення індивідуальної траєкторії професійного розвитку суб'єкта, позитивного зворотного зв'язку (як у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі, так і в процесі професійної діяльності), що є важливою умовою досягнення позитивних результатів у навчально-виховному процесі.

Аналіз стану психоемоційного комфорту студентів в освітньому середовищі, їх взаємодії на рівні сприйняття, пізнавально-професійної діяльності, а також облік психолого-педагогічних особливостей студентства вищих навчальних закладів приводить до висновку про різноплановий вплив середовища на розвиток і саморозвиток особистості студента й необхідності обліку середовищних факторів (керованих і некерованих) і різноманіття середовищ, що забезпечують розвиток студента як особистості й професіонала.

Особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця є вираженням середовищної природи особистісної соціалізації індивіда, коли набувають значення керування процесами розвитку й саморозвитку особистості: педагогічна взаємодія здійснюється не через предметну

діяльність, спрямовану на розвиток понятійного мислення, розумових дій, а через створення певного середовища, у якому розгортаються ситуації й події, що зумовлюють прояв та розвиток особистісних характеристик і формування професійних компетенцій [2].

Результатами нашого дослідження доведено, що основними структурними елементами освітнього простору ВНЗ, через які, безпосередньо, і відбувається психолого-педагогічний вплив на студента, є:

- *організаційно-управлінський* – передбачає матеріально-технічне (необхідне обладнання, дотримання гігієнічних вимог до організації навчально-виховного процесу) та навчально-технологічне (методи, форми, засоби навчання, освітні технології тощо) забезпечення освітнього процесу; координацію взаємодії студентів, викладачів, адміністрації, представників служб ВНЗ (бібліотеки, інформаційного класу, методичних кабінетів, молодіжного центру, гуртків тощо); створення сприятливих умов для реалізації внутрішніх ресурсів кожного студента;

- *змістовий* – забезпечує інформаційне поле для задоволення освітніх потреб студентів і спрямований на оволодіння ними професійними знаннями, уміннями, якостями (згідно з вимогами освітньо-кваліфікаційної характеристики майбутнього фахівця);

- *комунікативний* – орієнтований на створення сприятливої психологічної атмосфери в навчальному закладі, установах всіх необхідних для формування готовності студентів до професійної діяльності видів комунікативних зв'язків на основі реалізації принципів взаємоповаги, взаємодопомоги, взаємопідтримки, толерантності тощо. Причому, своєрідним стрижнем освітнього середовища є ціннісна спільність і традиції вищого навчального закладу.

Тобто освітній простір розглядається як інтегрована умова забезпечення зовнішніх ресурсів у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

У якості ознак ефективного впливу середовища освітньої установи на особистість майбутнього фахівця можуть бути виділені:

- повнота (різнобічність) входження в середовище, відкриття можливостей самореалізації в навчальній, інформаційній, професійній сферах вищого навчального закладу, сфері міжособистісного спілкування різного рівня – від епізодичного партнерства до ціннісно орієнтаційної події, партнерських відносин, дружби, любові;

- визначення кожним учасником педагогічного процесу стійкої сфери взаємодії у межах суспільних об'єднань (студентського і педагогічного колективу факультету, лабораторії, секції, клубу, групи, яка

виступає як, свого роду, референтна група, що забезпечує відкрите, творче, неформальне спілкування й саморозвиток;

– відношення до середовища освітньої установи як до джерела додаткового професійного й особистісного досвіду, присутність якого певною мірою «добудовує» освіту до рівня цілісності.

Отже, професійна підготовка має передбачати відповідний зв'язок зовнішнього впливу й саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації. Самобутність студента визначає певну орієнтацію цілей, завдань, зміст, форми, методи, технології, а також педагогічну підтримку в навчально-виховному процесі як умови його успішності. Але розвиток особистості одночасно вимагає її активності, спрямованої на розкриття особистих потенцій, усвідомленості потреб і дій, а також прийняття суспільних вимог і завдань.

Таким чином, цілеспрямована, спеціально організована система підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності на базі ресурсного підходу має бути спрямованою на використання тих резервів, які б дозволяли вийти на забезпечення більш високого рівня професійної підготовки й стати передумовою успішності їхньої пізнавальної діяльності, сприяючи підвищенню якості професійної компетентності, усебічному розвитку потенціалів студентів, що, у свою чергу, впливає на особистісне та професійне самовдосконалення й самореалізацію фахівця.

Проектування й реалізацію освітніх функцій середовища вищого навчального закладу можна буде здійснити, якщо будуть розроблені: система роботи всіх підрозділів університету: кафедри, факультети, інститути по проектуванню й актуалізації освітнього середовища як системи умов професійно-особистісного розвитку й саморозвитку студентів; технологія проектування освітніх середовищ вищої школи як факторів професійної соціалізації фахівців; механізм взаємодії різних підрозділів вищого навчального закладу, їх внесок у середовищний простір (сукупність середовищ); буде здійснюватися безперервний моніторинг розвиваючого впливу освітнього середовища вищого навчального закладу на студентів, виявлення й коректування дії різних факторів на різних стадіях професійної соціалізації майбутнього фахівця.

Література

1. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір / затверджено наказом МОН № 998 від 31.12.2004 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.

2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 328 с.

Е. Г. Михайлева

ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИЙ СОСТАВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕСТВЕННОГО КОГНИТИВНОГО ДИССОНАНСА

Когда мы говорим о том, что роль образования в современном мире возрастает, мы предполагаем, что тем самым образование максимально отвечает на запросы современного общества и реализует свои функции. Однако все больше внимания сегодня в научных исследованиях и практической аналитике уделяется тем слабым местам, которые впускают критику в институт образования и тем самым заставляют сомневаться в его полноценной эффективности.

С тем, что современное образование только с конца XX века начинает стремиться к гибкости и вариативности, порожденным глобализационным разнообразием, трудно не согласиться. Но, принимая первый тезис, мы вынуждены признать и второй – что перестройка, реформирование образования стали ответом на потребности общества, а, значит, образование начало отставать от его динамичного развития и сейчас только нагоняет упущенное. А это означает и принятие третьего тезиса: образование не достаточно эффективно выполняет функции, актуальные в новом типе общества.

Первая мысль, приходящая в голову по данному поводу, – наличие некоторой нестыковки между инновационностью общественного развития, приписанной ролью образования в этом развитии и реальным состоянием качества выполнения образованием своих функций. Вот такой первый когнитивный диссонанс¹.

Однако последние десятилетия «макроразмышления» об обществе и процессах в нем в терминах социальных институтов и социальных групп значительно потеснились, уступив значительное интеллектуальное пространство микросоциальным секторам анализа с помощью микросубъективирования социума и процессов, происходящих в нем. В итоге, на наш взгляд, важно уйти от абстрактных категорий анализа образования к более конкретным. И здесь можно задать вопрос о том, а кто,

¹ В наиболее общем виде под когнитивным диссонансом (от лат. *dissonans* – нестройно звучащий, *cognitio* – знание, познание) понимают состояние, характеризующееся столкновением в сознании индивида противоречивых знаний, убеждений, поведенческих установок относительно какого-либо объекта или явления [1; 2].

собственно говоря, выполняет функции, приписываемые, ожидаемые от образования? Вот тут и осуществляется требуемый переход к анализу такого субъекта образования как преподаватели (профессорско-преподавательский состав).

При таком масштабировании анализа образования становятся более четкими и ясными его проблемные зоны, слабые места и потенциал. И, исходя из этого, мы должны принять еще один тезис о том, что неэффективность образовательных систем напрямую связана с особенностями преподавательского корпуса, а не вызвана какими-то внешними силами. То есть не может быть ситуации, в которой идеальные преподаватели работают в системе неэффективного образования. И вот он еще один когнитивный диссонанс, активно присутствующий именно в образовательном пространстве.

Сам вопрос о когнитивном диссонансе уже четко указывает на некоторую субъектность данного процесса. Ведь некоторые интерпретации когнитивного диссонанса трактуют его через интеллектуальный конфликт, возникающий, когда имеющимся мнениям и представлениям противоречит новая информация [3]. При этом, согласно теории когнитивного диссонанса Л. Фестингера, люди находят неприятным такой диссонанс или отсутствие соответствия между своими установками, или между установками и поведением, поскольку испытывают потребность в согласованности и гармонии, и будут пытаться устранить его, изменяя свое знание или дополняя его.

Имея как минимум два диссонанса, обозначенных выше, правомерно посмотреть на практики профессорско-преподавательского состава по их преодолению (а преодоление должно иметь место, иначе социальный субъект теряет возможность полноценного функционирования в обществе). Воспользуемся для этого двумя основными векторами анализа. Первый – ролевое поведение. Второй – содержательное поведение.

В первом аспекте нам видится важным взгляд на те роли, которые преподаватели актуализируют или которых избегают в условиях когнитивного диссонирования. Стандартные разработки по ролевой нагруженности преподавателей показывают, что она, чаще всего, связана с функциями по формированию знанияевого капитала, социализацией и ряда других. Но в условиях современных трансформаций на первый план, по мнению исследователей [4], можно также вывести функции фасилитации, исследования и экспертирования. В какой же мере смещение акцентов в основных ролях преподавателя способствует минимизации когнитивного диссонанса? Остановимся лишь на некоторых ролях для иллюстрации.

Итак, первый тип ролей – избегающий. К ним, на наш взгляд, можно отнести роль и набор функций по социализации (в том числе и воспитание). В современном обществе разнообразие ценностных систем и моделей поведения настолько велико, что преподаватель часто сознательно или неосознанно не оказывает влияние на них, минимизирует свое присутствие в качестве носителя этой роли.

Безусловно, набор стратегий преподавателей в данном аспекте настолько велик, что только массовые опросы могут дать ответ на вопросы об общих тенденциях. Однако за ними, как и прежде, будет стоять персональные мотивы и специфика восприятия. И часть из них будут способствовать преодолению когнитивного диссонанса, а часть – его сохранению. И в данном аспекте так называемая «центрация на обучающемся» может также играть двойную роль.

Представитель второго типа ролей – замещающего – фасилитаторская роль. Она выражается в особом качестве взаимоотношений «учитель – ученик», строящегося на искренности учителя, безоценочном положительном принятии им подростка, эмпатическом понимании. Как отмечают исследователи, «в новой парадигме обучения учитель должен уже не столько передавать знания, сколько создавать ребенку условия для самостоятельного их открытия и обнаружения. Таким образом, учитель-фасилитатор – это учитель, способствующий ученику в усвоении и освоении нового» [4]. В такой интерпретации она несет позитивную нагрузку для обеих сторон образовательного взаимодействия. Однако, на наш взгляд, ее потенциал для преподавателя имеет и латентное значение. Ведь, будучи фасилитатором, преподаватель уходит от необходимости предлагать обучаемому некоторые социально-ценностные модели, которые бы способствовали его формированию как личности. И в таком плане фасилитация может рассматриваться как некоторое замещение социализации. Однако выгодно ли это обществу в условиях когнитивного диссонанса?

Третий тип ролей – актуализированный (сюда можно отнести роль исследователя, эксперта, консультанта и др.). Эти роли рассматриваются как универсальные в современных условиях для преодоления когнитивного диссонанса и построения эффективного взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса. Однако эти роли минимизируют ценностную составляющую образовательного процесса, которую, несмотря на все трансформации, по-прежнему закрепляют за образованием.

Таким образом, актуализация, замещение или избегание тех или иных ролей преподавателями при выполнении в своей профессиональной деятельности непосредственно влияет на усиление или ослабление

когнитивного диссонанса, с одной стороны, а с другой – является реакцией на существующее диссонирование. Учитывая способы преодоления когнитивного диссонанса, предложенные еще Л. Фестингером, важно обратить внимание не только на ролевой (функциональный) аспект проблемы, но и на содержательный.

В этом аспекте очевидно, что ключевыми элементами, потенциально создающими когнитивное диссонирование, выступают знания, мнения (оценочные суждения), установки, поведение. При этом, «социальная группа для индивида является одновременно как главным источником когнитивного диссонанса, так и основным средством его уменьшения или даже полного устранения» [5, с. 222]. Это означает, что именно преподавательская среда обладает потенциалом наполнения социального пространства такими когнитивными элементами, которые бы способствовали минимизации когнитивного диссонанса в обществе. То есть сами преподаватели имеют возможность не только самостоятельного выхода из диссонирования, но и оказание помощи в этом всему социуму. Однако готовы ли преподаватели к выполнению такой задачи? Ведь для этого необходимо и постоянное обновление знаний, критическая оценка большого потока информации, готовность отстаивать свою «знаниевую» (в данном случае не обязательно ценностную) позицию. Другими словами, возникающий диссонанс становится движущей силой для изменения когнитивных элементов преподавателей.

В целом, преподаватели в условиях когнитивного диссонанса в обществе оказываются в двойственном положении: с одной стороны, они подвержены его воздействию, а с другой – обладают инструментами по его преодолению. Следовательно многое в стратегиях поведения преподавателей в таком обществе зависит от их субъектности.

Литература

1. Аберкромби Н. Социологический словарь / Н. Аберкромби, С. Хилл, Б. С. Тернер. – М. : Экономика, 2004.
2. Когнитивный диссонанс [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.syntone.ru/library/psychology_dict/kognitivny_dissonans.php.
3. Новая философская энциклопедия : в 4-х т. / Ин-т философии Рос. Акад. наук ; Нац. общественно-научный фонд. – М. : Мысль. – Т. 2. – 634 с.
4. Роль и функции преподавателя в учебном процессе [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://mydocx.ru/8-63338.html>.
5. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер ; пер.: А. Анистратенко, И. Знаешев. – [М.] : Речь, 2000. – 318 с.

Н. С. Молодчая

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ЧАСТНЫХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ
ЗАВЕДЕНИЙ**

Высшие учебные заведения частной формы собственности со времени независимости Украины не только выдерживают конкуренцию со стороны государственных вузов, но и являются их достойной альтернативой, демонстрируя способность справляться с конъюнктурой в сфере образования, быстро реагируя на вызовы времени, которые требуют новых знаний, навыков и подходов.

Сегодня они выходят на новый виток эволюции в своем развитии, успешно преодолев ранние этапы. Первый этап приписывается периоду 1990–1994 гг. и характеризуется бурным ростом вузов частного типа. К концу 1994 – началу 1995 г. в Украине было зарегистрировано 500 частных вузов благодаря благоприятной правовой базе, позволившей развиваться частному сектору стихийно и достаточно автономно [1]. Второй этап (с 1995 по 1998 годы) стал переломным для частных вузов в связи с появлением более жесткого контроля со стороны государства в виде процедуры государственной аккредитации частных вузов, что, с одной стороны, вынуждало государство корректировать критерии и стандарты высшего образования, с другой – привело к конкуренции с негосударственными вузами. Третий этап, охватывающий период с 1999 по 2004 гг., явился определяющим для частных вузов в их становлении и даже возможности существования. Здесь возникают вопросы, связанные с легализацией негосударственного сектора высшего образования, укреплением материально-технической базы, определением лидеров, зарождением первых научных школ, появлением первых профессиональных изданий. Одновременно существенно возросла коммерциализация государственного сектора высшего образования: увеличилось количество студентов, обучающихся на платной основе в государственных вузах. Настоящий период начинается с 2005 г., когда государственные и негосударственные вузы находятся в сравнительно равных условиях при сокращении количества абитуриентов и объема финансирования, что поставило на повестку дня вопрос о жесткой конкуренции между вузами частной и государственной форм собственности [2].

В связи с этим актуальность приобретают вопросы, связанные с определением действий, повышающих конкурентные преимущества

и престиж частного вуза. Одним из самых главных в организации вуза является кадровый вопрос, т. к. именно кадры традиционно «решают все».

Интерес представляет рассмотрение особенностей профессиональных и этических компетенций преподавателей, работающих в Харьковском гуманитарном университете «Народная украинская академия» (ХГУ «НУА»). Академия, созданная в 1991 г., продолжает оставаться «инновационным, интегрированным учебно-научным комплексом с четко сформированными, гибкими функциональными связями и структурно-координированным взаимодействием всех подразделений, которые позволяют постоянно развиваться и адаптироваться к изменениям внешней среды» [3, с. 38].

Успешность реализации стратегических планов развития вуза напрямую зависит от эффективных усилий всех участников этого процесса и, прежде всего, от совокупности профессиональных компетенций преподавателей учебного заведения. В Академии за годы существования сформировался коллектив преданных делу профессионалов, способных справиться с самыми сложными задачами и вызовами времени.

В материалах методических рекомендаций по планированию работы преподавательского корпуса за период 2005–2015 гг. [4], которые дают представление о стратегических и тактических задачах коллектива Академии на разных этапах его деятельности, отмечается, что преподаватель Академии должен реализовывать себя в трех главных направлениях: учебно-методической, научно-исследовательской, воспитательной деятельности.

Главной задачей научно-методической работы преподавателей ХГУ «НУА» на протяжении всего периода является формирование профессиональных и социальных компетенций будущих выпускников НУА в свете государственных стандартов высшего образования, основанных на требованиях Закона Украины «О высшем образовании». В связи с этим актуальным является реализация преподавателями последовательных действий по непрерывной практической подготовке обучающихся, внедрение интегрированных программ, совершенствование конкретных методов обучения, учебных пособий по конкретной дисциплине, отработка инновационных технологий [4]. В соответствии с методическими рекомендациями с 2005 г. особое внимание уделяется компьютерной подготовке кадров [4, с. 14].

Повышение квалификации преподавателей Академия обеспечивает за счет таких форм, как методические, методологические семинары, посещение занятий ведущих преподавателей, стажировки в вузах-

партнерах. Интересно, что практически с самого основания Академии ставилась задача пополнения преподавательского корпуса из числа лучших выпускников, чтобы транслировать ценности и традиции Академии. При этом совершенствование подготовки молодых преподавателей осуществляется, прежде всего, через аспирантуру. В 2006 г. была поставлена стратегическая цель повысить процент преподавателей со степенью до 65% [2, с. 15], которая сегодня достигнута. Академия обеспечивала от самого начала своего создания благоприятные условия для саморазвития кадрового корпуса, помогая преподавателям совершенствоваться, используя принцип *life long education*.

Научно-исследовательская и издательская деятельность преподавателей осуществляется в рамках общеакадемической темы и тем научных школ при кафедрах, имеющих государственную регистрацию. Реализация научных исследований, связанных с научной проблематикой вуза, включает углубление начатых экспериментов, проводимых в рамках научных школ, совершенствование конкретных методик, отработанных в вузе. Такая «привязка» к вузу увеличивает его популярность в научном сообществе за счет высокого индекса цитирования, который «характеризует степень актуальности и важности проводимых исследований научных коллективов, служит официальным признанием конкретного ученого [или вуза] научным сообществом и подтверждением его приоритета. Высокий индекс цитирования также говорит о высокой эффективности и результативности деятельности организации в целом» [5].

Новую актуальность приобретает вопрос о свободном владении профессорско-преподавательским корпусом Академии английским языком, как средством международного общения. Проведенная аттестация кафедр социологического цикла ХГУ «НУА» в период с 02.11 по 30.11.2015 указала на необходимость совершенствования языковой компетенции преподавателей. Оказалось, что кафедры, выполняющие учебно-методическую, научно-исследовательскую, воспитательную работу на высоком уровне, не имеют достаточного количества научных и научно-методических изданий на английском языке, что ограничивает полноценное сотрудничество с иностранными коллегами в соответствующих областях и грантовой деятельности кафедр и вуза в целом [6]. Между тем, руководство Академии поощряет и стимулирует изучение иностранного языка. В частности, предлагается осваивать английский язык на факультете последипломного образования.

В условиях европейской интеграции, цель которой состоит в формировании сообщества, реализующего толерантное и уважительное

отношение к культурному и языковому разнообразию, вопрос о мотивации изучения иностранного языка приобретает новый оттенок. Продуктивной для изучения иностранного языка сегодня представляется ксенофильская (ксено – греч. – чужой, гость; филиа – греч. – любовь) мотивировка, предполагающая искреннее, доброжелательное и великодушное отношение к носителям изучаемого языка, заботу об их благополучии. Правильная интерпретация культурных различий, диалог с представителями других культур обогащает родную культуру и преобразовывает ее благодаря освоению лучшего опыта других стран.

Все традиционные аргументы в пользу изучения английского языка как «возможность заработать» (предпринимательская деятельность), «поиск удовольствий» (туризм, эстетизм), «стремление к власти» (агитация) сводятся преимущественно к тому, чтобы повысить собственную самооценку, получить выгоду и нацеливают на прагматические связи с иностранцами, представляются менее этичными в современных условиях [7, с. 152].

Говоря об этических компетенциях преподавателей, выраженных в следовании стандартов этики, включающих порядочность, правдивость, уважительное отношение к личности, верность данному слову, следует отметить и такое качество преподавательского корпуса, как лояльность, под которой понимается верность, преданность целям и ценностям организации. Анализ публикаций по данному вопросу позволяет отметить, что к признакам лояльности сотрудников вуза относятся, прежде всего, фактор времени (как долго сотрудник работает в организации), отзывы сотрудника об организации (говорит о ней с восхищением или с пренебрежением), хранение конфиденциальной информации, бережное отношение к имуществу организации. Отсутствие лояльности в коллективе угрожает осуществлению кардинальных преобразований в системе вуза, потери прибыли, снижению количества студенческого контингента и конкурентоспособности учебного учреждения.

Лояльность по отношению к вузу проявляется, как упоминалось ранее, в цитировании коллег по вузу, проведении исследовательских проектов, затрагивающих научную тему вуза, публикации статей на английском языке с целью международного сотрудничества, проведении воспитательной работы с абитуриентами, студентами и выпускниками.

Таким образом, отметим, что вузы частной формы собственности достаточно успешно конкурируют с государственными вузами благодаря профессиональным и этическим компетенциям препода-

вателей, систематически балансирующих между учебно-методической, научно-исследовательской и воспитательной деятельностью, демонстрируя активность, инициативность, нравственность и лояльность к вузу.

Литература

1. Астахова В. И. О развитии частного высшего образования на Украине / В. И. Астахова // Социол. исслед. – 1996 – № 6. – С. 97–101.

2. Негосударственный сектор в системе высшего образования Беларуси и Украины [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://nmnby.eu>.

3. Вузовская кафедра. Особенности функционирования в условиях модернизации образования : монография / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. Е. В. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2015. – 182 с.

4. Проблемно-ориентированное планирование как определяющий элемент системы управления в вузе : метод. рекомендации по планированию работы НУА в 2005–2015 гг. / Нар. укр. акад. ; [сост.: В. И. Астахова, Е. В. Астахова]. – Харьков : Изд-во НУА, 2015. – 351 с.

5. Российский индекс научного цитирования (РИНЦ) [Электронный ресурс] // Профессиональное сообщество ученых. – Режим доступа : <http://elibrary.pro>.

6. Протокол № 5 от 21.12.15 Ученого Совета ХГУ «НУА».

7. Смит Д. И. Дар чужестранца (вера, гостеприимство и иностранный язык) / Д. И. Смит, Б. Карвилл // Центр просветительских программ МАХШ. – 2005. – 280 с.

Mourtada Tayssir

HUMAN RESOURCES INFORMATION SYSTEM: A DETERMINANT OF MODERN EDUCATIONAL SYSTEM

The education system is “more than a school system, it is a socio-cultural system and is as such a sub-system of the sociocultural milieu” [1; p. 31], it is a universal institution, with schools firmly established in the way of life of people, a universal and a unique entity, a reflection of the society in which it exists. The education system is created by people to answer the educational needs of people and the main aim of the educational system is, according to provide effective teaching for the target group.

The educational system (a part of the economic system) growth lies not

only with its wealth in physical resources, but also with its human resource wealth, both the numbers level of skills of the human factor [2; p. 24]. Human resources (HR) constitute the main pillar of any education system. HR is defined as the entire amount of knowledge, competences and motivations put across by individuals that facilitate the creation of personal, social and economic welfare, represents “the stock of human economic productive capacities”, and implies the use of people or the human factor, their skills, and their capabilities to work and produce, that is, the utilization of people or the human factor in economic growth and development. The term also implies human capital, which is “the productive investments embodied in human persons [3; p.589].

Human resources in modern education system include but are not limited to leaders, managers, teachers, instructors, lecturers, professors, associates, administrative and academic staff. And as [4; p. 2] says, “in the modern and highly developed communities of the twentieth century education has become a complex, comprehensive and highly specialized training as well as acquisition of knowledge in a highly differentiated and scientific manner”. Hence, an extensive system of supporting services is necessary to assist human resources in the provision of education and the achievement of proper educative teaching.

Support services can be divided into two categories; services to learners and services to educators, teachers and lecturers. To [5; p. 33], support services for the educator, teacher and lecturer have to deal with educator’s personal problems and occupational skills, drawing up curricula , dealing with the provision of skilled or professional knowledge.

Support service are internal determinants of the educational system that have a qualifying influence on the structure and functioning on it, it can either restrict or are beneficial to the efficiency of that particular education system. And as The effectiveness of an education system depend on the quality of its human resources and how they are trained, recruited, rewarded, motivated, and supported. This could be achieved through effective human resources management and deployment of human resources information systems that serves the best utilization of human resources potential.

Human resources management is fundamental to all management activity [6]. This is much the case regardless of the type of organization; government, business, education, health, recreation, or social action. It is defined as the part of the organization that is concerned with the people dimension, a strategic and target oriented composition, regulation and development of all areas that affect human resources in an institution.

The aim of HRM is to recruiting capable and committed people, managing and rewarding their performance and developing key competencies [7; p. 32], to maximize employee's contributions and effectiveness, and simultaneously attaining individual and societal objectives. While information technology affects Human Resource (HR) practices, the following part will reveal the overall benefits of HRIS to HR professionals in education systems.

Human Resources Information system (HRIS) is a technology-based system used to acquire, store, manipulate, analyze, retrieve, and distribute pertinent information regarding an organization's human resources [8], validating data needed by organization about its human resources, personnel activities, and organization unit characteristics. It merges HR activities and processes with the information technology field and comprising of databases, computer applications, hardware and software necessary to support human resources function.

HRIS is not limited to the computer hardware and software applications, it also includes the people, policies, procedures, and data required to manage the HR function. With HRIS, HR tasks are further automated. According to HRIS leads to profound changes in the nature of professional work by reducing routine work whilst also allowing greater information responsiveness to clients and affording greater autonomy with respect to information handling, and increases in information sharing between top and bottom level managers. By automating basic HR transactions, companies have empowered employees to engage in self-service and freed their HR to deal with more strategic and value-added issues.

HRIS also help HR professionals perform their job roles more effectively and to support strategic decision-making. It contributes to sustained competitive advantage through facilitating the development of competencies that are firm specific, produce complex social relationships are embedded in a firm's history and culture, and generate tacit organizational knowledge' [9].

Human resources information system supports planning, administration, decision-making, and control. The system supports applications such as employee selection and placement, payroll, pension and benefits management, training, career-path, equity monitoring, and productivity evaluation, increases administrative efficiency and produce reports capable of improving decision-making.

Among the education system stakeholders'; HR professionals, managers in functional areas, and employees needs are met through HRIS. It provides a number of benefits not only to the HR function, but also line managers, and the wider systems, and allows HR function to become more efficient and to provide better information for decision making.

According to [10], as one of the strategic partners, the HR manager derives benefit from HRIS; to disseminate and execute the strategy within the organization. HR professionals can also act as a competency manager by arranging the right people to the right positions in the right time with their new strategic architecture role [11].

Modern education system operates as a normal type of organizations that is a group of people working together in a coordinated fashion to achieve common goals. Thus, the deployment of HRIS gains modern education system the same benefits as any other organization. Its common benefits include; improved accuracy, the provision of timely and quick access to information, and the saving of costs. Listed several administrative and strategic advantages to using HRIS, Similarly, consider that HRIS might lead to a sustained competitive advantage, contribute to cost reductions, quality/customer satisfaction, and innovation, enable, faster decision making, development, planning, and administration of HR.

HRIS provides Education system management with strategic data not only in recruitment and retention strategies, but also in merging HRIS data into large-scale education system strategy. The data collected from HRIS provides management with decision-making tool, and provides a wide range of usage from simple spread sheets to complex calculations performed easily. It enables the education system human resources to respond more quickly to changes, and enables an assimilation of policies and procedures used to manage the education system human capital.

Concluded that HRIS enables the modern education system planning labor requirements. This include, resource specifications, long range planning, forecasting supply and demand of administrative and academic staff, applicant qualification, training programs, costs analysis, salary, contract type, and other related issues. Other education system human resources processes such as recruiting, selecting, performance appraising, training and orientation, career development, occupational health and safety, and compensation and benefits are also supported by HRIS.

According to [12], the HRIS provides the education systems with the ability to conduct virtual interviews, background checks, and personnel tests on-line have dramatically changed those processes, increasing the geographic reach human resources. On the other hand, academicians could rely on the HRIS's capabilities for skill testing, assessment and development, résumé processing [13].

The HRIS helps the education system manage human resources orientation by providing new staff with quick basic background information about curricula, and facilitates Socialization process by initialing the prevailing

attitudes, standards, values, and patterns of behavior that are expected by the education system human resources.

On the other hand, Training as a major effort of the modern education system is developed through the use of HRIS. It creates a powerful tool to upgrade and assess human skill through web-based training [10], Facilitates training, supports e-learning, simulations of situations, flexible learning times, trainers' active participation, and the development of control mechanisms that ensure training effectiveness.

One of the most important objectives of the modern education system is to make human capital aware of personal career related attributes and the lifelong series of activities that contribute to their career fulfillment. The HRIS enables such systems to locate, plan and develop administrative and academic staff careers, in addition, it promotes performance appraisal procedures that involves setting work standards, assessing staff's actual performance relative to these standards, providing feedback, motivating and eliminate performance deficiencies [14].

Simultaneously, education system professionals rely on the HRIS in fulfilling job functions such as; regulatory reporting and compliance, compensation analysis, payroll, pension and other benefits [14] and in completing more transactions with fewer fixed resources such as; payroll, flexible benefits administration, and pension and health benefits processing [10].

Occupational health and safety process, an essential requirement of the modern education system are promoted via HRIS. The human resources information system increases protection procedures, health and safety guidelines' exposure and minimizes work-related accidents and illnesses.

Through the proper HR management, modern education systems are able to perform human capital investment, and add value to its human resources. Consequently, HRIS is seen to facilitate the provision of quality information to education system management for informed decision-making. It supports the provision of executive reports and summaries for senior management and is crucial for learning education system that sees their human resources as a major competitive advantage. HRIS is therefore, a medium that helps HR professionals in education systems to perform their job roles more effectively.

In sum, the human resources information system (HRIS) should be employed not only as administrative and / or academic tool in modern education systems, but also as a strategic one that aligns and satisfy the needs of the education system and its stakeholders in order to be successful.

HRIS is an effective and efficient catalyst for integrating human resource and information technology to ensure competitiveness among modern education systems.

References

1. Vos A. J. Comparative Education and National Education Systems / Vos A. J., Brits V. M. – Durban : Butterworth, 1990
2. Murray-Thomas R. Education's Role in National Development Plans: Ten Country Cases / Murray-Thomas R. – New York : Praeger Publishers, 1992.
3. Todaro M. P. Economic development in the Third World / Todaro M. P. – New York : Longman, 1985.
4. Van Schalkwyk. The Education System: Theory and Practice / Van Schalkwyk. – Alkantrant : Alkanto, 1988.
5. Steyn H. J. The Education System: Structure and Planning / Steyn H. J. – Potchefstroom : PU for CHE, 1992.
6. Torrington D. Human Resource Management / Torrington D., Hall L., Taylor S. – London : Pearson Education Limited, 2005.
7. Price A. Human Resource Management in a Business Context / Alan Price. – 2004.
8. Tannenbaum S. I. HRIS information: User Group Implications / Tannenbaum S. L. // Journal of Systems Management. – 1990. – Vol. 41, No.1. – P. 27–32, 36.
9. Wright P. M. Theoretical perspectives for strategic human resource management / Wright P. M., McMahan G. C. // Journal of Management. – 1992. – Vol. 18. – P. 295–321.
10. Ulrich D. “Human Resource Champions” From e-business to e-HR / Ulrich David. // HRIM Journal. – 2001. – Vol. 5 (April, June). – P. 90–97.
11. Gürol Y. E-HRM in Turkey: A case study / Gürol Y., Wolff A., Ertemsir Berkin E // Encyclopedia of E-Business Development and Management in the Global Economy. – 2010. – P. 530–540.
12. Ball K. The Use of Human Resource Management Systems: a Survey / Ball K. // Personnel Review. – 2000. – № 30 (6). – P. 677–693.
13. Fein S. “Preface” / Fein Steve // Web-Based Human Resources / Alfred J. Walker, ed. – New York : McGraw-Hill, 2001. – VIII.
14. Anderson R. Wayne. The future of Human Resources: Forging Ahead or Falling behind in tomorrow's / Anderson R. Wayne // Human Resource Management. – 1997.

О. И. Назарко

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧИТЕЛЯ СРЕДСТВАМИ ФОРМАЛЬНОГО, НЕФОРМАЛЬНОГО И ИНФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современном обществе представления об успешности человека претерпевают серьезные изменения: смещаются параметры критериев его успеха, их наполненность, содержание и др. Наряду с этим, успех стал рассматриваться как мозаичное явление, в котором можно использовать разные параметры для разных социальных акторов. И это актуализировало вопросы совмещения данных представлений и стратегий по их достижению.

Проблемы такого совмещения особенно актуальны для учителей как актора, постоянно соприкасающегося с разными системами представлений об успешности, их постоянной сменой в течение своей профессиональной карьеры и «примерки» на себя этих параметров. Ведь каждое новое поколение учеников (и их родителей) измеряет профессионализм учителя своими мерками; общество предлагает некоторые универсальные критерии; а сам учитель как сложившаяся личность также имеет собственные убеждения относительно этого. И довольно часто, особенно в современном обществе, эти системы вступают в противоречие между собой. Более того, как отмечают ученые, «в настоящее время система образования, осуществляемая в русле личностно-развивающегося подхода, нуждается в педагогах с новым типом мышления и расширенным ролевым репертуаром» [2]. И в этой связи, на наш взгляд, важно интегрировать особые характеристики в феномен профессионализма учителя, его профессионального потенциала. К ним, прежде всего, можно отнести умение критически оценивать потребности социальных акторов, их позитивные и негативные интенции, а также возможности бесконфликтной интеграции разных ценностных систем в едином образовательном поле. А для этого крайне важным видится собственное развитие учителя как активного социального субъекта.

По мнению самих учителей, как показало наше исследование¹,

¹ Сотрудниками коммунального высшего учебного заведения «Харьковская академия непрерывного образования» в октябре 2015 года под руководством автора был проведен опрос учителей-предметников 10–11 классов Харьковской области (украинского языка и литературы, истории, математики, иностранного языка). Было опрошено 827 учителей. Из них 85,0% женщин и 15,0% мужчин.

основными критериями оценки своего квалификационного уровня они видят совершенное владение предметом (81,4%). Далее следуют: непрерывное повышение квалификации (57,4%), уровень учебных достижений учащихся (41,7%) и использование новейших научных материалов в учебном процессе (41,3%). Уже первый взгляд на данные позиции позволяет говорить о потенциале разных типов образования для успешности учителя в его профессиональной деятельности.

Как отмечают ученые, «в связи с расширением самого понятия образования стали выделять три основных типа процессов обучения: формальное, неформальное, информальное» [3]. И связано такое отношение к образованию с его новой (а вернее сказать теперь нынешней) концепцией образования – концепцией непрерывного образования. В ее рамках, наряду с формальным обучением, рассматриваются «неформальное» и «информальное». Коммюнике Комиссии Европейских Обществ «Обучение взрослых: учиться никогда не поздно» от 23 октября 2006 года определяет, что основной задачей стран содружества является формирование таких общественных систем, которые делают возможным признание и валидацию неформального и информального обучения [5]. Признание данного факта для повышения профессионального уровня учителей видится нам принципиально важным.

Рассмотрим все три основные составляющие обеспечения формирования и развития профессионального потенциала современных учителей.

Как уже отмечалось, учитель на старте своей профессиональной деятельности имеет в определенной мере сложившийся профессиональный потенциал, который создает основу его профессиональной деятельности на всю жизнь. Как показало наше исследование, формальная составляющая развития учителя сохраняет свою значимость как константа. Так, 55,5% учителей считают, что именно качественное дипломное образование максимально влияет на уровень профессионализма учителя. Еще 22,9% считают такое влияние сильным. Только 7,9% опрошенных учителей убеждены, что дипломное (формальное) образование оказывает слабое влияние на профессионализм учителя.

Этот блок оценок подчеркивает значимость формального образования учителя в формировании его профессионального потенциала. Предполагается, что формальное обучение происходит в образовательных учреждениях в организованном структурированном контексте и ведет к сертификации. Однако на сегодняшний день очевидно, что без дополнительных образовательных практик учитель не может полноценно реализовать свои основные функции. Поэтому в качестве таких механизмов рассматриваются неформальное и информальное образование.

Первые работы по исследованию неформального образования появились в 70-х гг. XX в. «Исследование американской концепции неформального образования показывает, что развитие данного феномена идет в основном не «сверху» – от теоретической концепции и программ ее реализации; а «снизу» – от самой динамично изменяющейся жизни и познавательных потребностей людей, требующих для удовлетворения все новых и разнообразных образовательных услуг. Поэтому неформальное образование гуманно по своей природе, так как обращено к человеку, его интересам и потребностям» [3].

Неформальное обучение осуществляется вне образовательных учреждений и обычно не ведет к официальной сертификации. Однако «неформальное обучение системно, в нем определены цели, результат обучения, продолжительность обучения» [1].

Для учителей доминирующей формой такого образования является повышение квалификации. Как показало наше исследование, современные учителя придают этой форме образования большое значение. Так, 24,0% учителей считают, что без качественного последиplomного образования невозможно осуществлять профессиональное развитие. 62,3% убеждены, что последиplomное образование – одна из основ профессиональной деятельности педагога. И только 13,7% уверены, что для достижения успеха в жизни последиplomное образование не является необходимым.

Таким образом, очевидно, что, наряду с формальным образованием, учителя осознают потенциал неформального образования для развития своего профессионального потенциала.

Относительно информального образования отметим, что это понятие было окончательно введено к концу 1980-х гг. «Информальное обучение – это обучение, которое происходит в повседневной жизни, на рабочем месте, в кругу семьи или в свободное время. Сам термин «информальный» говорит нам о том, что такое обучение происходит без процедурных формальностей. Информальное обучение во многом совпадает со структурой жизнедеятельности взрослого человека. Определенные элементы учения и научения присутствуют практически во всех формах его социальной активности. В этом смысле, уже не столь важно, каким путем человек приобрел знания и умения, необходимые для эффективной деятельности, важно, чтобы они у него были» [4].

Информальное образование это часто спонтанное образование, реализующееся за счет собственной активности человека в насыщенной культурно-образовательной среде. «Информальное образование подвержено спонтанности, случайностям и базируется на жизненном опыте

человека, который накапливается в повседневной рабочей, семейной и досуговой деятельности и превращается в образовательный потенциал общества» [2]. И в этой связи важным видится видение учителями этой составляющей в развитии своего профессионального потенциала.

Как показал наш опрос, информальные образовательные механизмы в развитии профессионального потенциала современного учителя занимают второе место из трех рассматриваемых нами групп (см. рисунок).



Рис. Соотношение формального, неформального и информального образования как механизмов развития профессионального потенциала учителя

При этом к формальным механизмам мы отнесли обучение в вузе и подготовку учеников по предметам для ВНО. К неформальным – получение последипломного образования, участие в профессиональных конкурсах и конференциях, а к информальным – собственный практический опыт, обмен опытом с коллегами, публикации в профессиональных изданиях и подготовку учащихся к различным конкурсам.

Очевидно, что именно неформальное образование требует сегодня повышенного внимания со стороны всех субъектов образования. Ведь оно, как показал опрос, в наименьшей степени видится учителям как эффективное для развития своего профессионального потенциала.

В целом можно говорить о том, что для решения современных задач образования учитель стоит перед вызовом активного развития своего профессионального потенциала, что можно осуществить только путем взаимодействия всех трех типов образования – формального, неформального и информального.

Литература

1. Бугайчук К. Л. Формальное, неформальное и информальное дистанционное обучение [Электронный ресурс] / К. Л. Бугайчук. – Режим доступа: <http://bugaychuk.blogspot.com/2013/06/blog-post.html>.
2. Гибадуллина Ю. М. Профессиональная подготовка педагогов в процессе интеграции формального, неформального и информального образования [Электронный ресурс] / Ю. М. Гибадуллина // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 11–10. – С. 2253–2257. Режим доступа: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=35929>.
3. Горшкова В. В. Взаимодействие формального, неформального и информального образования как современное направление развития человека: [Электронный ресурс] / В. В. Горшкова // Концепт. – 2014. – Современные научные исследования: актуальные теории и концепции. – Режим доступа <http://e-koncept.ru/2014/64336.htm>.
4. Формальное, неформальное, информальное образование: что это и как с этим в мире? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gurt.org.ua/articles/28484/>.
5. European Inventory – Validation of non-formal and informal learning: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ecotec.com/europeaninventory>

М. А. Нестерова

ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ КОГНИТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В наши дни система образования сталкивается с невиданными за всю ее историю вызовами. В современном мире происходит лавинообразный рост информации, которую человечество не в состоянии эффективно осваивать без специальных познавательных технологий, которые еще называются когнитивными. Их появление связано с тем, что современное информационное общество, или общество знаний, требует новых компетенций, которые позволят не только эффективно усваивать информацию, но и эффективно принимать решения и действовать на ее основе. Это трансверсальные компетенции, или «навыки 21 века», без которых уже невозможно успешно действовать в сложной социо-экономической реальности. Их формирование и имплементация является одной из важных задач образовательной политики [4].

Технологии эффективной работы с большими массивами информации давно применяются в системе образования. Например, мнемотехника как технология эффективного усвоения информации, методики ТРИЗ и Г.П. Щедровицкого. Но когнитивные науки быстро развиваются и сейчас уже создаются технологии, имеющие широкую область практического применения, прежде всего для решения задач, связанных с исследованиями в области объемно-зрительного восприятия, интеллекта, интуитивно-креативного мышления. Над когнитивными проектами сегодня работают ведущие лаборатории большинства университетов и научных центров Западной Европы, Японии и США. В 2008 году был открыт первый в России Институт когнитивных исследований и соответствующие лаборатории в Казанском и Санкт-Петербургском государственных университетах, работают многие другие исследовательские центры [3]. В 2015 году создан Научно-исследовательский центр когнитивистики при Национальном Педагогическом Университете им. М. П. Драгоманова. Результаты современных когнитивных исследований в области психологии, искусственного интеллекта, нейробиологии привели к созданию нового направления – когнитивных технологий обучения, которые применяются в андрогике и педагогике. Существуют различные подходы к пониманию сути и формы когнитивных познавательных технологий. Так, под когнитивными технологиями понимаются информационные технологии, специально ориентированные на развитие интеллектуальных способностей человека. Они развивают воображение и ассоциативное мышление, другие когнитивные способности: например, объемного стереоскопического видения плоского изображения, что влечет за собой предположительное развитие других когнитивных способностей человека [3]. Другой подход более формализованный, в нем под когнитивными образовательными технологиями понимается учебный процесс интеллектуального развития обучаемых, имеющий модульную структуру, а одним из центральных понятий когнитивной технологии становится понятие «когнитивные схемы». «Когнитивная образовательная технология является общепедагогической предметно независимой индивидуально ориентированной образовательной технологией, обеспечивающей понимание ребёнком окружающего мира путём формирования системы когнитивных схем, необходимых для успешной адаптации к жизни в современном информационном обществе» [1]. Учитывая то, что для успешной адаптации в современном обществе необходимо уметь принимать решения в условиях неопределенности, уметь находиться в слабоструктурированных ситуациях, особенно важны

способы описания ситуации, а также интеллектуальные методы поддержки принятия решений. Поэтому еще одно определение когнитивных технологий – способы описания слабоструктурированных процессов и ситуаций, в которых особенно важную роль играет визуализация информации.

Визуализация крайне важна в обучении, т. к. эволюционно одним из основных каналов поступления информации является визуальный канал. Поэтому значительная часть технологий в обучении связана с применением наглядных пособий, спектр которых значительно сместился в виртуальную область в ходе развития информационных технологий. Работа с визуализацией информации с использованием когнитивных технологий значительно упрощается. Наиболее распространенные – интеллект-карты (mind maps) и карты понятий (concept maps). Смысловые когнитивные схемы также относятся к методикам визуализации. Общие принципы когнитивного моделирования в обучении используют специфику протекания ментальных процессов, работая с учетом присущих человеку сильных когнитивных сторон, тем самым позволяя добиться более качественного результата. Следует отметить, что в случае применения когнитивных технологий происходит не только улучшение конечного результата, но и самого процесса обучения. Например, специфика применения когнитивного моделирования заключается в повышении качества самих когнитивных процессов, соответственно, в повышении когнитивного развития. Следует отметить, что обучение в фокусе когнитивного развития должно учитывать базовые законы эволюции. Так, этиология (и не только человеческого вида) показывает, что обучение начинается через игру. Вовлеченность, азарт, который повышает мотивацию, чем существенно повышает эффективность процесса обучения, достигается именно за счет игровой ситуации. Еще одна специфика игротехник состоит в том, что они создают безопасное пространство для когнитивного развития. Процесс принятия решения, которое в реальной ситуации может повлечь за собой необратимые последствия, можно достаточно четко смоделировать в учебной обстановке, с помощью специальной игры. На этом принципе издавна построены методики обучения в военной и бизнес среде. В последнее время появилось множество вариантов бизнес-симуляций, игр на принятие решений, на выработку стратегии. Их востребованность объясняется тем, что не только в сложных ситуациях, но и в повседневности мы допускаем множество мыслительных ошибок. Принципиально важно, что с помощью подобных игр, как виртуальных когнитивных технологий, можно не только прояснить природу, но и очертить пути

повышения эффективности практического интеллекта [2]. Уровень развития современной когнитивной науки позволяет отслеживать процесс принятия решений в режиме реального времени. Это позволяет исследовать основные когнитивные механизмы, которые участвуют в процессе выработки решений, проанализировать типичные ошибки и определить пути развития. Более чем очевидны перспективы использования подобных когнитивных технологий в процессе обучения.

Одной из основных целей обучения следует полагать когнитивное развитие. И для того, чтобы это было устойчивое когнитивное развитие, оно должно иметь под собой надежный фундамент осознанных ценностей. А формирование этого ценностного базиса происходит в живом интерактивном взаимодействии учителя и учеников, а также учеников между собой. Поэтому помимо когнитивных технологий, которые ориентированы на индивидуальные стратегии, одним из важных направлений можно считать когнитивные технологии, направленные на групповые стратегии обучения. Одним из таких направлений является включение в образовательный процесс коллективных ролевых игр, в том числе и виртуальных. Разобщенность современных людей как детей, так и взрослых, актуализирует выработку совместных стратегий деятельности, командного духа, ведь современная система образования недооценивает эту сторону обучения. В современной социо-экономической сфере, в которой максимально проявлены ошибки и достижения когнитивных стратегий, уже невозможно добиться эффективной работы при ориентации только на личные результаты. А в образовательной системе (которая, в идеале должна максимально готовить выпускников для этой сложной социо-экономической реальности) по-прежнему система оценок основана на индивидуальных достижениях, что не очень эффективно в долгосрочной перспективе. В сложных ситуациях, которые в избытке нам предоставляет окружающий мир, поиск решения должен учитывать многофакторные составляющие, а их проще получить в процессе групповой работы.

Итак, на современную систему образования, как в самом общем смысле, систему работы с информацией, неизбежно влияет когнитивистика, которая меняет сами принципы работы с информацией. И, подобно тому, как нашу жизнь в свое время жизнь изменили персональные компьютеры, породив множество совершенно новых специальностей, так, возможно, в будущем появится очень много новых «когнитивных» специальностей. Понимание реальных когнитивных механизмов, особенно в области принятия решений, сможет стратегически трансформировать цели и задачи образования, с учетом эффективности последую-

щей деятельности. А применение когнитивных технологий, например когнитивных карт, когнитивного моделирования позволит не только развить трансверсальные метакогнитивные компетенции, но и существенно повысить качество самого образовательного процесса. При этом важной задачей является осмысление не только образовательных процессов, но и самой системы образования, ее целей и задач в современных непростых реалиях. Многие существующие образовательные методики предположительно подлежат пересмотру в фокусе когнитивного подхода, с возможным более полным анализом когнитивных принципов и стратегий в процессе обучения. Кроме того, современные когнитивные технологии могут применяться для оценки и повышения качества в целом современной системы образования.

Литература

1. Гераськина И. Ю. Когнитивная педагогическая технология: основные понятия и структура [Электронный ресурс] / И. Ю. Гераськина, А. С. Гераськин. – Режим доступа: http://www.portalus.ru/modules/pedagogics/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1293278219&archive=&start_from=&ucat=1&.

2. Дернер Д. Логика неудачи / Д. Дернер. – М. : Смысл, 1997. – 236 с.

3. Когнитивные технологии в Казанском государственном университете [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kpfu.ru/kuoo/napravleniya-deyatelnosti/obrazovatelnyj-seminar/kognitivnye-tehnologii-v-kazanskom-10752.html>.

4. Transversal competences in educational policy and practice [Electronic resource]. – Mode of access: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002319/231907E.pdf>.

И. С. Нечитайло

АКАДЕМИЧЕСКИЙ ЭТОС ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ КАК СРЕДА РЕАЛИЗАЦИИ ЕГО КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА

Понятие кадрового потенциала имеет экономическую природу и трактуется как совокупность умений и навыков сотрудников организации (работников предприятия и т. п.), которые могут быть использованы для повышения ее (его) эффективности в различных сферах производства, в целях получения дохода (прибыли) или достижения желаемого

социального эффекта [1]. Эффективность высшего учебного заведения определяется качеством подготовки молодых специалистов, уровнем развитости тех компетенций, которые необходимы им в профессиональной деятельности по специальности.

Компетентностный подход ориентирует образовательную деятельность высших учебных заведений на формирование и развитие целого комплекса компетенций, который включает в себя общесоциальные, инструментальные, специально-профессиональные и другие группы компетенций.

В вузах разрабатываются компетентностные модели бакалавров и магистров, осуществляется деятельность по составлению, так называемых, «компетентностных портретов» выпускников. Таких моделей и портретов большое множество, при том, что деятельность каждого высшего учебного заведения, по сути, подчинена единой цели – сформировать личность, способную применять знания на практике, социально активную, с развитым критическим мышлением и творческим (преобразовательным) потенциалом. С точки зрения эффективности эта цель состоит в *качественной* подготовке необходимого количества специалистов. Повышение эффективности обеспечивается, как мы уже писали выше, за счет постоянного наращивания и полноценной реализации кадрового потенциала учебного заведения, который связан, прежде всего, с уровнем профессионализма преподавателей.

В условиях транзитивности современного украинского общества, высокой его динамики процесс получения знания и формирования компетенций предполагает освоение не «застывших» пластов информации, а методологии обращения с этой информацией (критическое восприятие, реинтерпретация и т. п.), преобразования ее в знание, применимое на практике. Следовательно, профессионализм современного преподавателя заключается не только и не столько в способности с высокой точностью передавать накопленные в науке знания и опыт, сколько в способности продуцировать знание в совместной с обучающимися образовательной коммуникации.

В коллективной монографии белорусских ученых «Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе» [5, с. 121] проводится интересное разграничение всех педагогов (как коммуникативных фигур) на «мудрецов» и «риторов» (очевидна аналогия, соответственно, с «актерами» и «лекторами» – по П. Бурдые и Ж.-К. Пассрону) [2, с. 88]. «Педагог-мудрец» самостоятельно преобразовывает любую информацию в знание, переосмысливая, пропуская через свое понимание, и, благо-

даря этому, преподносит ее обучающимся так, что и для них эта информация становится *понятным знанием*, которое может применяться на практике, а не просто «*чем-то*», что нужно запомнить в целях необходимости ретрансляции на экзамене. «Педагог-ритор» сам является ретранслятором и обучающихся ориентирует на ретрансляцию, при этом большего не требуя. В соответствии с таким разграничением можно выделить два типа (две модели) коммуникативных отношений (стратегий) в современном образовании: проектную и нормативно-познавательную (или репрезентативную).

Современная модель организации образовательного (учебного) процесса базируется на изменении представления о целях педагогических отношений и роли обучающего. Фигура педагога как наставника не исчезает полностью, но изменяется ее основная функция. Эта функция заключается не столько в трансляции знаний, сколько в выработке способов субъективации обучающихся, развития их способности к преобразованию действительности через осознание того, что они могут ее преобразовывать. Условия реализации этой функции, а также развития потенциала преподавателя именно как «мудреца» или «актера», а не «ритора» или «лектора», задаются культурно-образовательной средой учебного заведения, в частности, его этосом.

Этос – многозначное понятие. Наше понимание этоса основывается на трактовках, предложенных Р. Мертоном и М. Вебером. Мертон определяет этос как набор согласованных норм, эмоционально воспринимаемый комплекс институционально одобренных и защищаемых правил, предписаний, суждений [6, с. 173]. Данное определение дополним трактовкой Вебера, согласно которой этос – совокупность правил житейского поведения, «практическая мудрость», объективированная и воплощенная в укладе, строе жизни людей [3, с. 202]. Под академическим этосом мы понимаем непредметную область образовательной среды высшего учебного заведения, которая включает официальные и неофициальные правила организации образовательного процесса, взаимодействия участников этого процесса, практики соблюдения/несоблюдения этих правил, в том числе и те из них, которые не имеют непосредственного отношения к самому процессу обучения (морально-этические, гражданские, правовые и другие). Единство и целостность академического этоса высшего учебного заведения способствует формированию гомологичных габитусов как у студентов, так и у преподавателей.

Именно среда высшего учебного заведения наделяет преподавателя определенным когнитивным и нормативным статусом. В академическом

это, как ее нематериальной области, содержатся те правила, которые эксплицитно определяют и легитимируют общение студента с преподавателем, как имеющее привилегированный статус – общения с «авторитетом».

Образовательная коммуникация «преподаватель-студент» не сводится к простому общению из-за постоянного присутствия педагогического авторитета. Именно поэтому она не может характеризоваться диалогичностью, скорее, она дискурсивна. Поэтому всегда есть риск чрезмерного навязывания мнения со стороны преподавателя, риск «давления авторитетом», и, как следствие, подавления творческих проявлений студентов. Этот риск напрямую связан со спецификой академического этоса.

Негласными правилами этоса высшего учебного заведения могут быть установлены разные модели образовательного дискурса. Выделим две основные: традиционную и диалогово-дискуссионную. Первая модель имеет форму монолога (типичный пример – классическая лекция) либо форму, представленную следующей схемой: «вопрос преподавателя – ответ студента – оценка ответа преподавателем». Как считает целый ряд современных ученых (И. Алексашина, Д. Беляева, Е. Бодрова, А. Вербицкий, Ю. Кулюткин, А. Маркова, Д. Митина, В. Морозова, А. Орлов, Т. Пашкевич, В. Сериков, Е. Юдина и др.), традиционная модель образовательного дискурса представляет собой форму коммуникации, ограничивающуюся процессами низшего когнитивного уровня, состоящего в простом воспроизведении информации. Вторая модель (диалогово-дискуссионная) предполагает симметричные отношения между обучающим и обучающимися, а также между обучающимися как членами одного коллектива.

Такое разграничение подобно тому, о котором пишет Мухаммад Халид Иннаят Али [4, с. 261], выделяя два основных типа моделей образовательного (педагогического, аудиторного) дискурса: жесткие (четко спланированные, имеющие монологическую форму) и гибкие (динамические, частично спланированные, имеющие диалогическую форму). Оба типа моделей несут отпечаток личности преподавателя, но только вторая модель – и личности студента тоже. Критическое и творческое мышление студентов в наибольшей степени развивается и проявляются в свободном гибком образовательном дискурсе, когда образуется множество центров и векторов развертывания дискуссии, объединенных общим полем интеллектуальной деятельности (общность поля поддерживается преподавателем).

Подводя итог, подчеркнем, что, с точки зрения эффективности, образовательное пространство высшего учебного заведения как посредник между индивидом и обществом должно быть организовано так, чтобы способствовать полноценной реализации преподавателя как «мыслителя» или «актера». Для этого на уровне академического этоса учебного заведения следует организовать зону и ситуацию ближайшего развития, с подключением положительных педагогических практик, действующих по принципу эффекта малых восприятий (по Г. Лейбницу). Необходимо, чтобы негласные правила академического этоса создавали такие условия взаимодействия преподаватель-студент, при которых: а) коллектив студентов имеет статус рефератной группы, а преподаватель – статус «альфа-лидера»; б) дистанция между статусами преподавателя и студента сведена к минимуму, как и доля авторитарности и принуждения в их взаимодействии; в) педагогическое воздействие преподавателя оптимизировано за счет ухода от жестких требований и излишней строгости в сторону расширения свобод студентов.

Литература

1. Берглезова Т. В. Понятие кадрового потенциала и его влияние на эффективность деятельности промышленного предприятия [Электронный ресурс] / Т. В. Берглезова. – Режим доступа: <http://www.cfin.ru/bandurin/article/sbrn08/07.shtml>.
2. Бурдые П. Воспроизводство: элементы теории системы образования / П. Бурдые, Ж.-К. Пассрон. – М. : Просвещение, 2007. – 267 с.
3. Вебер М. Хозяйство и общество / М. Вебер ; под научн. ред. Л. Г. Ионина. – М. : Изд-во ГУ ВШЭ, 2010. – 456 с.
4. Мухаммад Халид Иннаят Али. Прагматический компонент «взаимодействие» в аудиторном дискурсе: на материале речи преподавателя : дис. канд. филолог. наук / Мухаммад Халид Иннаят Али. – М., 2006. – 280 с.
5. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / М. А. Гусаковский, Л. А. Ященко, С. В. Костюкевич и др. ; [под ред. М. А. Гусаковского]. – Минск : БГУ, 2004. – 279 с.
6. Merton R. The sociology of science. Theoretical and empirical investigations / Robert K. Merton ; ed. and with introduce by Norman W. Stores. – Chicago: The University of Chicago press, 1973. – 278 p.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В настоящее время как в Украине, так и в мировом образовательном пространстве обсуждается вопрос о необходимости создания особых условий для повышения качества учебного процесса. Все это связано, прежде всего, с тем, что во многом конкурентоспособность выпускника высшего учебного заведения зависит от уровня владения им практико-ориентированными знаниями. Они необходимы ему для успешной интеграции в социум и адаптации в профессиональной сфере. Для решения этой задачи, на наш взгляд, следует отойти от классического подхода в формировании знаний, умений и навыков в вузе и перейти к идеологии развития, опираясь на личностно-ориентированную модель образования, положив в ее основу системно-деятельностный подход. Согласно последнему, учебный предмет строится как система целенаправленно организованной учебной деятельности, в ходе которой студенты высшего учебного заведения, совершая определенные для данного учебного предмета действия, осваивают универсальные и предметные способы действий, ключевые утверждения, понятия и теории, существенные свойства изучаемых объектов и отношения между ними.

Чрезвычайно актуальным в данном контексте становится вопрос использования в практике преподавательской деятельности результатов исследований, в том числе социологических. Именно наука обеспечивает генерацию новых знаний (идей), воспроизводство знаний, превращение знаний в технологии. Использование результатов научных исследований в учебном процессе является одним из условий для поддержания необходимого профессионального уровня преподавателей, повышения квалификации будущих специалистов и формирования профессиональных компетенций студентов. Интеграция науки и образования способствует не только повышению качества образования и подготовки будущих специалистов, но и притоку молодежи в сферу исследований и научных разработок.

В каких случаях в педагогической деятельности применение социологических данных оказывается наиболее нужным и перспективным?

Отвечая на поставленный вопрос, прежде всего, отметим, что цель использования результатов социологических исследований в педагогической деятельности продиктована поиском пути подтверждения

основных теоретических положений учебного предмета. Используя социологические данные для подготовки к учебным занятиям, можно получить ответы на вопросы о том, что именно нужно актуализировать, а если необходимо, то и обновить те средства, формы и методы преподавания, которые перестают соответствовать современным требованиям. Постоянное взаимодействие между теорией и исследованиями является ключом к пониманию социального мира, ключом качественной подготовки будущих специалистов.

Попробуем более детально систематизировать информацию о важности и перспективах использования результатов исследований, в том числе социологических, в учебном процессе. Во-первых, использование в педагогической деятельности результатов исследований позволяет перевести содержание сформулированных по итогам исследования выводов в практическую плоскость. Во-вторых, повышает и стимулирует интерес студентов к изучению тем курса. В-третьих, активизирует мыслительную деятельность студентов и повышает эффективность усвоения материала. В-четвертых, позволяет визуализировать сложные для понимания темы курса. В-пятых, предоставляет студентам возможность самостоятельного исследовательского поиска материалов для подготовки докладов и рефератов, предоставляет помощь в поисках ответов на проблемные вопросы. В-шестых, развивает у студентов навыки самоанализа, самостоятельности, активности. В отличие от таких привычных форм как лекция, анализ результатов исследований по предмету курса предполагает активное участие студента в обсуждении основных выводов. В-седьмых, приобщает и причает студентов к поисковой творческой деятельности.

Но со стороны преподавательского состава для достижения обозначенных моментов недостаточно одного только умелого обращения с социологической информацией. Необходимо глубоко разбираться в тонкостях современного педагогического процесса, быть психологически готовым к внесению в него необходимых изменений. Ведь чем лучше организована самостоятельная познавательная активность студентов, тем эффективнее и качественнее проходит обучение.

Наряду с открывающимися широчайшими перспективами использования результатов социологических исследований в педагогической деятельности, существует ряд проблем, строго очерчивающих круг применимости подобных практик на занятии. Это, прежде всего, быстрое устаревание результатов исследований, несоблюдение технологии использования социологических данных в педагогической деятельности, неготовность преподавателей к активному внедрению результатов

исследования в образовательный процесс, контроль за выполнением требований использования в практике преподавания результатов исследований со стороны администрации вуза и др.

Такой факт диктует необходимость организации процесса непрерывного повышения квалификации преподавательского состава, особенно кафедр гуманитарных дисциплин, которые интересуются социологией и обладают определенным уровнем социологической культуры. Данный вопрос может решаться путем организации ежегодных курсов без отрыва от работы, самообразования. Большую перспективу предоставляют и дистанционные курсы, например, по особенностям использования результатов исследований в педагогической деятельности.

Важное значение имеет и объединение усилий тех, кто работает в образовании, науке и практике. При этом наибольшую ценность представляет опыт, полноценный по замыслу и успешный по исполнению.

Следует отметить, что преподаватели Народной украинской академии наряду с целенаправленным использованием в учебном процессе нетрадиционных формы подачи материала: лекция-провокация (с запланированными ошибками), проблемная лекция и другие формы, в ходе занятий представляют результаты исследований, в том числе собственных. Это вполне соответствует идее реализации компетентного подхода в образовании. Каждый преподаватель сам решает, какие результаты собственной научно-исследовательской работы следует включить в читаемую дисциплину. Результаты эмпирических и прикладных исследований активно включены в преподавание практико-ориентированных учебных предметов. Однако, если говорить об использовании результатов социологических исследований в подготовке будущих специалистов, то практика посещения открытых учебных занятий по теоретическим учебным дисциплинам, например, на факультете «Социальный менеджмент», свидетельствует о недостаточно активном использовании такой возможности.

Мы приходим к выводу, что, наряду с такими условиями, определяющими качество образования, как высокий профессиональный уровень профессорско-преподавательского состава, использование образовательных технологий, рационально сочетающихся устоявшиеся классические методики преподавания с инновационными, ресурсное обеспечение вуза, наличие автономной структуры, управляющей качеством образования и т. п., важную роль играют научные исследования в вузе, в том числе и социологические, а также практика их применения в преподавательской деятельности.

ВЫСШАЯ ШКОЛА В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ: ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

Глубокая обеспокоенность тем обстоятельством, что молодые люди начинают все с большим безразличием относиться к демократическому политическому процессу, характерна сегодня для России, так же как и для большинства развитых демократий. Создается впечатление, что традиционные механизмы политической социализации, которые вводили каждое новое поколение в систему институтов, норм и практик демократического управления, более не формируют приверженности демократии и не мотивируют политическое участие. Эти тенденции подтверждаются результатами социологических исследований, которые показывают высокий уровень недоверия по отношению к политикам и политике как таковой со стороны молодых людей. Такие тенденции, вступающее в противоречие с убежденностью, что с каждым поколением уровень гражданской ответственности и политического участия в условиях стабильных демократических политических режимов и устоявшихся норм и стереотипов гражданской политической культуры, будет постоянно расти, заставляет социологов по-новому взглянуть на протекание процесса политической социализации молодежи в глобализирующемся мире.

Попытаемся выделить те основные тенденции, которые происходят в образовании под влиянием глобализации и оказывают непосредственное влияние на процесс социализации молодого поколения.

Прежде всего, следует отметить своего рода «маркетизацию» образования. Бизнес постоянно ищет новые сферы применения своих сил, расширяя рыночное пространство. Начиная с последней четверти XX века, можно наблюдать усиливающиеся попытки снижения роли государственного регулирования в экономике и превращения до того не-рыночных, социальных сфер, таких как здравоохранение и образование в арену коммерческой активности. По мнению К. Лейса, подобного рода трансформация образования требует следующих действий:

- Реконфигурации товаров и услуг, предлагаемых системой образования или здравоохранения таким образом, чтобы каждый из них имел свою цену и, соответственно, мог быть продан.
- Стимулирование в людях желания их приобрести.

- Трансформация работников этих сфер из людей, работающих ради достижения коллективных целей исходя из этики общественного служения в людей, работающих во имя приращения доходов владельцев капитала и действующих на основе рыночной дисциплины.
- Передача государством рисков в этих сферах частному бизнесу [1, с. 4].

Одновременно происходила и трансформация внутренней среды высшего образования. Уровень оплаты труда профессорско-преподавательского состава по сравнению с другими категориями работников значительно снизился. Усиливающаяся бюрократизация и давление на университеты с целью заставить их сократить свои расходы привели к сокращению образовательных программ, не ведущих к получению формального образовательного сертификата. Удвоение соотношения числа студентов на одного преподавателя знаменовало собой прогрессирующее ухудшение качества преподавания и снижение уровня удовлетворенности и студентов и преподавателей им [1, с. 200–243]. Аналогичные явления происходили и в других звеньях системы образования.

Одновременно происходил и процесс «корпоратизации» образования, когда учреждения образования начали приобретать черты, сходные с бизнес структурами. Начало этому в западных системах образования было положено в 1980–90ые годы расцветом так называемого «менеджеризма». Руководителей учреждений образования нацеливали на восприятия себя самих в качестве менеджеров, нацеленных на получение конкретного результата. Сам язык и психология менеджмента быстро проникали в классные комнаты и университетские аудитории. Во многих странах в систему образования стали активно внедряться такие рыночные механизмы, как конкуренция между учебными заведениями. Так, школы стали бороться за учеников для того, чтобы сохранить и увеличить свое финансирование. Это, в свою очередь означало необходимость рекламирования своей деятельности и разработку собственных «брендов». Они должны были научиться продавать свой «опыт преподавания» и специфические положительные характеристики своих учебных заведений. При этом все это должно было быть «упаковано» в легко идентифицируемую яркую оболочку, поскольку родители и учащиеся стали «покупателями». Происходит перераспределение спроса и предложения на рынке образовательных услуг. Приоритетным становится бизнес–образование и «прагматическое образование». Как следствие данного процесса – создание корпоративных университетов [2, с. 34].

По мере того, как системы образования все в большей степени приобретают рыночный характер, учебные заведения стремятся строить свои отношения с учащимися, исходя из представления о них, как о потребителях, покупателях информации, а не как об участниках процесса. Результатом этого наступления коммерции стало широкое проникновение менеджеризма, ориентации на рынок и потребительской психологии в среду деятелей образования. Инициирование или ускорение рыночных преобразований в сфере образования стало результатом все возрастающего внимания со стороны государств к действию рыночных сил в условиях глобализации. Многие из того, что было необходимо сделать (для превращения нерыночных сфер в области, доходные для инвестиций) было сделано самими рыночными силами при осуществляемом время от времени государственным вмешательстве, которое выглядело как рациональный ответ на уже произошедшие изменения. Другими словами, влияние глобализации на процесс принятия политических решений носит не прямой, а чаще опосредованный характер и заключается, прежде всего, в трансформации социальных отношений внутри стран.

Литература

1. Leys C. Market-Driven Politics. Neoliberal Democracy and the Public Interest / C. Leys. – London : Verso Books, 2001.
2. Русин И. И. Тенденции глобализма на фоне российского образования / И. И. Русин // Вест. Междунар. ун-та. Сер.: Гос. и муницип. упр. – Вып. 5. – М., 2002.

Д. В. Подлесный

ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИЙ КОРПУС РОССИИ В УСЛОВИЯХ РЕВОЛЮЦИИ И ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ (1917–1921 гг.): ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ К СОЦИАЛЬНЫМ ИЗМЕНЕНИЯМ

Сегодня отечественный профессорско-преподавательский корпус вынужден работать в условиях перманентных изменений, которые наблюдаются во всех сферах общественной жизни. Евроинтеграционные трансформации, которые в полной мере касаются и высшей школы, создают для последней как новые возможности, так и целый ряд рисков. При этом образовательные реформы проходят на фоне таких явлений,

как политическая и экономическая нестабильность, снижение уровня жизни, повышение уровня социальной конфликтности. Поэтому на современном этапе существует объективная потребность в поиске комплекса мер, которые позволят вузовской интеллигенции не просто адаптироваться к сложным и постоянно изменяющимся условиям окружающей среды, а и сохранить свои духовно-нравственные императивы, стать интеллектуальной и ценностной элитой общества в полном смысле этого слова. Представляется, что решение данной задачи является трудно выполнимым без анализа исторического опыта трансформаций социального портрета вузовской профессуры на наиболее сложных исторических отрезках и, прежде всего, в период революционных событий 1917–1921 гг. Тем более, что проблема деятельности профессорско-преподавательского корпуса бывшей Российской империи в период Революции и Гражданской войны до сих пор не была предметом специального исследования. Отдельные аспекты данной проблемы раскрываются в работах Е. В. Астаховой [1], И. В. Савина [2], А. Ю. Сизовой [3] и некоторых других авторов.

По состоянию на 1917 г. профессорско-преподавательский корпус Российской империи представлял собой интереснейшую социальную группу, самобытность которой определялась сразу несколькими параметрами. Прежде всего, следует отметить, что в Российской империи, более 60% граждан которой было неграмотными, вузовские преподаватели были на особом счету. По данным, которые приводит А. Е. Иванов, по состоянию на 1913 г. численность профессорско-преподавательского корпуса в общероссийском масштабе составляла лишь 4477 человек [4, с. 208]. При этом на плечи вузовской профессуры была возложена не только учебные, но и научно-исследовательские задачи. В высшей школе был сосредоточен цвет научной интеллигенции. Следует отметить, что академическая элита имела достаточно высокий уровень дохода, что придавало преподавательскому труду дополнительный престиж. Оклад дореволюционного профессора в 20–30 раз превышал среднюю заработную плату рабочего и позволял вести образ жизни зажиточного горожанина [5]. Важнейшей характеристикой дореволюционной профессуры также являлась активная гражданская позиция. С 1905 г. либеральное большинство академической элиты активно включилось в политическую жизнь и при этом официально пребывало в оппозиции к самодержавию, выступая за проведение демократических реформ и обеспечение прав человека. Таким образом, по состоянию на 1917 г. профессорско-преподавательский корпус был не только ретранслятором знаний и культурного багажа, но и ядром ценностной элиты Российской империи.

Большинство профессорско-преподавательского корпуса приветствовало Февральскую революцию и демократические реформы, задекларированные Временным правительством. При этом профессура активно включилась в работу по реформированию высшей школы. Представители академической элиты заняли ключевые посты в Министерстве образования Временного правительства и созданной при нем комиссии по реформе высшей школы. Именно либеральная профессура стала инициатором расширения автономии высшей школы и закрепления всеобщего права на получение высшего образования. Казалось бы, период Временного правительства стал звездным часом дореволюционной профессуры, когда в условиях либерализации политического режима перед ней открылись перспективы воплощения своих идеалов в жизнь. Однако реальность внесла свои коррективы. Во-первых, уже с середины 1917 г. начали сказываться экономические факторы. Инфляция, многократное подорожание типографских расходов и коммунальных услуг не только размывали материальное благополучие дореволюционной профессуры, но и ставили под вопрос возможность продолжения ею своей профессиональной деятельности. Во-вторых, на деятельности профессорско-преподавательского корпуса не могло не сказаться повышение уровня социальной конфликтности. Революционная борьба уже в начале 1917 г. перешагнула порог университетских аудиторий. В марте приказом Министра народного просвещения из университетов были уволены профессора, которых царское правительство назначило в административном порядке (в основном – сочувствующие консервативно-монархическим идеям). С апреля 1917 г. наметилась тенденция конфликта между либеральной профессурой и революционным студенчеством, которое придерживалось социал-демократической идеологии. Раскол по политическому принципу, который стал особенно ощутим в период обострения гражданской войны, наметился и в среде профессорско-преподавательского состава.

Как отмечает А. Ю. Сизова, общественно-политическая ситуация в стране, сложившаяся к осени 1917 г., погрузила научную интеллигенцию в состояние глубокой депрессии, а приход к власти большевиков был воспринят ими как национальная катастрофа [3]. Подавляющее большинство профессорско-преподавательской общественности не признало установление идеологически и социально чуждой ей советской власти, о чем заявляло открыто (подтверждением чему служат резолюции, принятые учеными советами ряда ведущих университетов, в том числе, Московского). Ответная реакция не заставила себя ждать. Уже в 1918–1919 гг. была ликвидирована автономия высшей школы, отменены ученые

степени и звания, репрессированы отдельные представители академической элиты. Непросто складывались отношения профессуры и с национальными правительствами, возникшими на окраинах бывшей Российской империи, в том числе, и в Украине. Так, большинство профессорско-преподавательского корпуса, будучи воспитанным на ценностях русской культуры, крайне настороженно относилось к вопросу относительно украинизации всех сфер общественной жизни, который был ключевым для Центральной Рады, Гетьманата и Директории. В июне 1918 г. В. И. Вернадский писал в своем дневнике: «Очень тяжелое настроение русских ученых в связи с украинизацией. Многие хотят убежать, особенно хотели при старом правительстве» [6, с. 104].

В условиях дальнейшего обострения гражданской войны, завершившейся окончательным установлением советской власти, социокультурный портрет профессуры претерпел серьезнейшие трансформации. И дело здесь не только в лишениях военного времени, в условиях которого профессура была вынуждена бороться за выживание, и репрессиях (хотя последние вместе с высылкой 1922 г. нанесли кадровому потенциалу отечественной высшей школы невосполнимый урон). Проблема состояла также и в том, что функции, которые профессорско-преподавательский корпус выполнял до революции, оказались не востребованными в условиях новой социальной системы. Как отмечает Н. Н. Козлова, главной чертой революционной эпохи стало упрощение, которое коснулось всех сфер общественной жизни [8]. Для высшего образования оно означало превращение вузов из научно-образовательных и культурных центров в конвейер по подготовке специалистов. Образовательные реформы советской власти, среди которых крайняя рационализация (или, опять же, упрощение) учебного процесса, ликвидация гуманитарных факультетов в университетах, пролетаризация студенческого контингента, имели вполне понятные, а часто позитивные цели, среди которых повышение массовости высшего образования и возможность его получения лицами из всех социальных слоев. Однако университетский профессор, как носитель широчайшего пласта духовной культуры (а еще и либерального свободомыслия), в таких условиях становился не нужным. Последнее обуславливало изменения восприятия профессуры со стороны власти и общества. Да, с 1920 г. советское руководство осознало необходимость привлечения к учебному процессу дореволюционной профессуры. Однако в глазах власти и общества профессор перестал быть представителем интеллектуальной и ценностной элиты, а превратился в «спеца» и «временного попутчика рабочего класса».

В то же время, большинство профессорско-преподавательского

корпуса продолжило работу в новых условиях. При этом многие искренне желали помочь новой власти в деле приобщения к высшему образованию широких народных масс. Однако приобщить новое поколение студенчества к достижениям высокой науки и культуры оказалось крайне сложно. Как отмечает Е. В. Астахова, даже в чисто количественном отношении силы оказались неравны и хлынувшая масса «новых» растворила в себе остатки дореволюционной профессуры, которая составляла цвет отечественной педагогики и науки [1, с. 58]. К тому же, следует отметить, что в условиях становления тоталитарного режима в вузовской среде происходило нивелирование одного из основных качеств интеллигенции, которое Д. С. Лихачев формулировал как независимость мысли. Социальная и политическая мимикрия, которая еще в период гражданской войны возникла как защитная реакция на террор, позволила вузовской интеллигенции выжить и даже сохранить свои нравственные императивы, но ограничила возможности их передачи следующему поколению.

Таким образом, сложные и противоречивые социальные трансформации 1917–1921 гг. стали серьезнейшим вызовом для отечественного профессорско-преподавательского корпуса. Кардинальная ломка сложившейся в дореволюционный период политической и социальной системы (в расшатывании которой активное участие принимала и сама профессура) обусловила размывание социокультурного облика профессорско-преподавательского корпуса как ценностной элиты общества. В условиях экстремальной политической и социально-экономической ситуации профессорская коллегия утратила свое единство и, в большинстве своем, была вынуждена бороться за выживание. При этом в условиях новой, советской реальности начала 1920-х гг. кардинально изменились социальные функции профессорско-преподавательского корпуса. Из ретранслятора широчайшего пласта духовной культуры и главного носителя культурно-нравственных императивов профессор превратился в специалиста, работающего на конвейере подготовки квалифицированных кадров, в который была временно превращена высшая школа.

Литература

1. Астахова Е. В. Кадровый корпус высшей школы Украины: метаморфозы развития : монография / Е. В. Астахова ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2006. – 187 с.
2. Савин И. В. Социокультурный облик российской интеллигенции

в годы гражданской войны: 1917–1920 гг. : автореф. дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 / Савин Игорь Владимирович. – М., 2007. – 21 с.

3. Сизова А. Ю. Российская высшая школа в революционных событиях 1917 г. : автореф. дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 / Сизова Анастасия Юрьевна. – М., 2007. – 21 с.

4. Иванов А. Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX века / А. Е. Иванов. – М. : АН СССР, 1991. – 392 с.

5. Ханин Г. И. Высшее образование и российское общество / Г. И. Ханин // ЭКО : всерос. экон. журн. – 2008. – № 8. – С. 75–93.

6. Вернадский В. И. Дневники 1917–1921 / В. И. Вернадский. – Киев : Наук. думка, 1994. – 271 с.

7. Козлова Н. Н. Упрощение – знак эпохи / Н. Н. Козлова // Социол. исслед. – 1990. – № 7. – С. 11–21.

Е. А. Подольская

МОДЕРАЦИЯ КАК ПУТЬ ПОВЫШЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Успешное развитие современной высшей школы напрямую связано с подготовкой научно-педагогических кадров, ведь от их научной квалификации и профессионально-педагогической компетентности зависит формирование нового поколения специалистов. Динамичные изменения содержания и подходов к педагогической деятельности, рост объема и качества инновационной составляющей в образовательном пространстве обуславливают новые требования к непрерывному повышению квалификации преподавателей высшей школы.

Однако традиционная система повышения квалификации преподавателей вузов Украины имеет существенные недостатки: во-первых, не в полной мере реализуется принцип непрерывности образования, чаще всего осуществляется эпизодическое обучение в связи с устареванием квалификации педагогов; во-вторых, повышение квалификации носит групповой (неперсонифицированный) характер, не способствует удовлетворению образовательных потребностей преподавателей; в-третьих, сохраняется «субъект-объектный» характер отношений в системе «преподаватель – слушатель», организация курсовой подготовки для преподавателей вузов строится без учета принципов андрагогики, где взрослому обучающемуся человеку принадлежит

ведущая роль в процессе обучения; в-четвертых, приоритет отдается повышению научной квалификации и не уделяется должного внимания педагогической составляющей деятельности преподавателя, хотя она не в меньшей степени нуждается в постоянном обновлении, пополнении и совершенствовании [1].

С учетом всех этих недостатков традиционной системы повышения квалификации преподавателей вузов Украины, главной задачей повышения квалификации становится не трансляция нового содержания современного образования, а развитие способности преподавателей высшей школы интерпретировать это содержание по отношению к своим запросам профессионального развития. Процесс повышения квалификации должен предполагать переход от практико-воспроизводящей деятельности к практико-преобразующей. Результативность повышения квалификации зависит от степени актуализации педагогами собственных возможностей, от их включения в процесс осмысления собственных целей и ценностей.

Анализ опыта непрерывного педагогического образования в Украине и России (Э. Н. Беломестнова, Г. Ф. Бенсон, Л. В. Верзунова, Н. В. Кирий, М. Г. Минин, В. С. Паканова), показывает, что одной из наиболее эффективных и перспективных форм повышения квалификации работников образования является *модерация*. Ее основная идея заключается в том, что при активном овладении новыми знаниями и самостоятельном поиске решений профессиональных проблем группа слушателей опирается на опыт и знания каждого из ее членов. Целью совместной деятельности преподавателя (модератора) и взрослого обучаемого является развитие у последнего способности к самоуправлению в профессиональной деятельности. За счет этого модерация позволяет быстро и гибко координировать меняющиеся потребности обучаемого. «Модерация побуждает по-новому взглянуть на процессы преподавательской деятельности, ее внутренние пласты, связанные с изменением поведенческого стиля и способов его взаимодействия со студентами. Именно в процессе профессионального общения у педагогов появляется возможность реализовать потребности в приобретении нового профессионально-личностного опыта, а профессиональное общение позволяет осуществить обмен той личностно значимой информацией, которая необходима педагогам для разрешения противоречий профессиональной деятельности» [1, с. 49].

В качестве теоретико-методологического основания развития модерации мы рассматриваем синтез андрагогического, компетент-

ностного, модульного и рефлексивного подходов с учетом особенностей педагогического управления. *Андрогогический* подход позволяет раскрыть смысл непрерывного повышения квалификации в возможности развития личности, ее способности к самоорганизации, саморегуляции, самореализации. *Компетентностный* подход ориентирует на удовлетворение образовательных потребностей научно-педагогических работников в получении знаний о новых образовательных технологиях, содействующих развитию ключевых и профессиональных компетентностей студентов. При проектировании образовательной траектории довольно результативным является *модульный* подход, позволяющий непрерывно совершенствовать содержание программы и обеспечивать ее индивидуализацию в соответствии с выявленной структурой и степенью исходной подготовки преподавателя [1].

Однако, мы считаем, что эффективной модерация может быть только при условии синтеза этих подходов с *рефлексивным* подходом, который по сути и выступает основой повышения квалификации педагогических кадров вузов. Модерация связана с необходимостью использования специальных приемов, методов и техник, помогающих организовать процесс свободной коммуникации, обмена мнениями, суждениями, и подводящих обучающихся к принятию грамотного решения за счет реализации его внутренних возможностей.

Методы модерации отличаются от авторитарных дидактических способов обучения, поэтому основные направления деятельности связаны с разработкой техник модерации. Модератор помогает обучающемуся педагогу осуществлять анализ имеющихся в индивидуальной педагогической практике образцов опыта, критически их осмыслить и окончательно «переналаживать» в соответствии с главными идеями модерации. На занятиях ведущим выступает не столько принцип отработки с обучающимися в режиме тренингов максимально возможного количества интерактивных методов обучения, сколько принцип «выращивания» нового индивидуального и коллективного сознания [1].

С целью обеспечения качественного повышения квалификации преподавателей высшей школы целесообразно наряду с существующими формами последипломного образования создавать в вузах центры модерации, которые призваны выполнять образовательную (функцию развития персонала), методическую, информационную, консультационную, диагностическую функции, а также функцию поддержки внедрения инноваций.

В качестве основных принципов модерации мы выделяем: *принцип непрерывности* – создание условий для постоянного развития педагогического профессионализма преподавателя; *принцип адекватности* – ориентация на реализацию актуальных направлений развития системы высшего образования, соответствие требованиям государственных и международных стандартов; *принцип многоуровневости* – обеспечение уровневой подготовки разных категорий преподавателей (начинающих, активно работающих и имеющих большой педагогический стаж); *принцип опережающей подготовки* – реализация повышения квалификации преподавателя высшей школы с учетом ближайшей и отдаленной перспектив его деятельности; *принцип целостности и согласованности* – создание комплексной системы взаимосвязанных и согласованных компонентов; *принцип модульности* – проектирование содержания программ подготовки по модульному принципу; *принцип информатизации* – следование современным тенденциям развития информационных технологий, в том числе активное использование форм, методов и средств электронного обучения.

Стержнем модерации, по нашему мнению, должно быть развитие методической компетентности кадров высшей школы. Под *методической компетентностью* мы понимаем способность и готовность преподавателя применять свои знания, умения и навыки для обеспечения эффективной учебно-воспитательной деятельности.

Это интегративное свойство личности преподавателя представлено совокупностью следующих компонентов:

- 1) *ценностно-мотивационный* компонент выражает потребность в развитии методических способностей;
- 2) *когнитивный* компонент требует знания инновационных методов и технологий обучения, передового педагогического опыта;
- 3) *технологический* компонент ориентирует на использование инновационных методов и технологий обучения, адаптацию их к учебным задачам и аудитории;
- 4) *рефлексивный* компонент предполагает наличие способностей к самооценке способов решения методических задач, анализу и самооценке методического опыта;
- 5) *оценочный* компонент предполагает сформированность умения оценивать качество методического сопровождения образовательных программ [2].

Говоря о методической компетентности мы особенно акцентируем внимание на *готовности* к методической работе как специфическом

состоянии преподавателя, обусловленном его профессиональным и личностным опытом и обеспечивающим возможность выполнения всех видов методической работы. Для обеспечения такой готовности как целостного проявления свойств личности преподавателя необходимо добиваться гармоничного сочетания познавательного, эмоционального и мотивационного компонентов. Именно такая готовность отражает уровень сформированности методической компетентности и является частным проявлением готовности к профессионально-педагогической деятельности в единстве трех ее равноправных составляющих: психологической, инструментальной и интеллектуальной [3].

Внутривузовская модерация позволяет решать актуальные задачи повышения методических компетенций преподавателей, прежде всего, таких как: способность научно-педагогических работников высшей школы к разработке документов основных образовательных программ; способность преподавателей продуктивно реализовать модули нового поколения, обеспечить достижение компетентностно-ориентированных результатов обучения студентов; готовность научно-педагогических кадров к созданию и применению интерактивных образовательных ресурсов для организации учебного процесса и самостоятельной работы студентов на основе современных сервисов Интернета; готовность преподавателей реализовать продуктивное проектно-организованное обучение в структуре интегрированного учебного плана, способность подготовить выпускников вуза к решению проблемных задач профессиональной деятельности; готовность преподавателей к проектированию, реализации и оценке качества самостоятельной образовательной деятельности студентов в личностно-ориентированной образовательной среде.

Литература

1. Кирий Н. В. Центр модерации как инфраструктурная поддержка дополнительного профессионального образования в вузе / Н. В. Кирий, Л. В. Верзунова // Педагогические науки. – 2010. – № 4. – С. 43–49.
2. Соловова Н. В. Управление методической работой вуза в условиях реализации инновационных методических задач : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук [Электронный ресурс] / Н. В. Соловова. – Режим доступа: <http://vak.ed.gov.ru/ru/dissertation/index.php?id54=15201>.
3. Педагогическая подготовка преподавателя инженерного вуза / М. Г. Минин, Э. Н. Беломестнова, Г. Ф. Бенсон, В. С. Паканова // Высш. образование в России. – 2014. – № 4.

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТРУДА ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Развитие современной педагогики характеризуется повышенным вниманием к внутреннему потенциалу человека, созданием образовательной среды, которая способствует творческому саморазвитию личности. Существующая острая потребность в подготовке интеллектуальных, инициативных специалистов с развитым творческим мышлением сопровождается возрастающей неудовлетворенностью образовательным процессом, который не уделяет должного внимания самостоятельной активности учащихся в развитии профессионально – значимых качеств и способностей. Сложность вопроса формирования компетенций учителя состоит в том, что ожидаемые компетенции не передаются по наследству, не формируются в информационном и просветительском режиме. Они должны быть взлелеяны непосредственным участием педагога. Поэтому самым оптимальным средством в системе профессионального развития будущих и реально работающих педагогов является вовлечение каждого в разработку комплекса разнообразных программ, которые реализуют базовые цели и ценности образования в собственном образовательном институте, разработка собственной личностной и профессиональной позиции [1]. Следует помнить, что эффективность деятельности зависит не только от полученных в высшем учебном заведении профессиональных знаний и умений, но и от уровня сформированной способности к дальнейшему профессиональному и творческому саморазвитию.

Под профессионально-творческим саморазвитием понимается интегративный творческий процесс сознательного личностного становления, который обеспечивает дальнейшую творческую самореализацию в профессиональной деятельности и способствует повышению эффективности труда педагога. Как способы профессионально-творческого саморазвития мы рассматриваем творчество и интеллектуально-педагогическую активность, направленную на саму себя [2].

Эффективность реализации процесса профессионально-творческого саморазвития в условиях инновационного учебного заведения обеспечивается выполнением таких условий:

- Соответствие между требованиями общества к профессиональным и личностным качествам специалиста и реальными возможностями педагогической системы обеспечивать эти ожидания.

- Определенная организация педагогического процесса в учебном заведении и творческая личность преподавателя.
- Теоретическая и практическая подготовка будущих учителей именно к процессу постоянного профессионально-творческого саморазвития.

Представляется возможным выделить определенный простор творческого саморазвития личности, который располагается в многомерном пространстве личностных качеств, ценностей, способностей. В качестве основных направлений профессионально-творческого развития и способов повышения эффективности труда педагога мы рассматриваем саморазвитие, творчество и интеллект. В качестве показателей можно отметить:

- для саморазвития – самореализация, самообразование, самоорганизация, самопознание;
- для интеллекта – логика, вербальные способности, смысловая память, аналитическое мышление;
- для творчества – творческое воображение, образная память, актерское мастерство, интуиция [2].

Роль учителя в мире меняется, выходит за рамки простого ретранслятора определенной суммы знаний. Современный педагог является организатором образовательно-познавательного пространства развития учащихся. И именно поэтому его компетентность должна быть связана с высоким уровнем культуры, что является необходимым условием эффективной педагогической работы.

Обязательным условием компетентности учителя является инновационная культура, умение создавать новое при сохранении традиций преемственности. Использование инновационной культуры учителем может проявляться по-разному. Это прогрессивные изменения в педагогическом процессе, его составляющих: изменения в целях учебно-воспитательного процесса (личностное развитие каждого ребенка); изменение стандартов образования; использование информационных технологий в обучении; изменения в методах и формах обучения.

Учителю необходимо стремиться к формированию умений и навыков, которые позволят ему защитить свои достижения инноватора. Педагог с высокой инновационной культурой должен быть готов быть непохожим на других; соблюдать баланс между творческой смелостью и самокритичностью; верить в победу и достижение лучших результатов при использовании инноваций; быть терпимым в общении с коллегами

и оппонентами при публичных защитах собственных инновационных идей и технологий.

Инновационное мышление непосредственно зависит от уровня профессионализма инноватора, способности к анализу новой информации, деятельности направленной не на адаптацию, а на поиск и развитие нового. Важным для педагога является формирование позитивного мышления.

На становление учителя, формирование его инновационной культуры влияют разнообразные факторы, как внешние так и внутренние. К внешним можно отнести изменения в политической и социально-экономической сферах общества, новейшие концепции обучения и воспитания детей, достижения педагогической отечественной и зарубежной науки .

К внутренним факторам относятся определенные качества личности учителя, особенно те из них, которые влияют на формирование инновационной культуры педагога. Также к внутренним факторам относят: настроенность на перемены, потребность в постоянном повышении профессионального мастерства, осознанное желание в создании гармонии как в профессиональной, так и личной жизни; стремление стать мастером своего дела, высокий уровень духовности.

Несмотря на то, что в реальной практике не каждый педагог является новатором и инноватором, деятельность любого учителя можно рассматривать как инновационную систему, способную к постоянному обновлению, открытую к новому педагогическому и ученическому опыту, к изменениям в системе потребностей учащихся и потребностей общества. Система работы учителя в инновационном режиме позволяет объединять традиционное и новое в построении и образовательного пространства, осуществлять индивидуальный подход к каждому ребенку, изменяться и импровизировать, совершенствоваться и обновляться.

Таким образом, инновационная деятельность и профессиональное совершенствование учителя выступают одним из главных условий модернизации современного отечественного образования.

Литература

1. Костенко М. А. Критерії та показники професійно-творчого саморозвитку майбутнього учителя / М. А. Костенко // Проблеми професійної педагогічної діяльності : зб. наук. пр. / М-во мистецтва та культури України, Обл. метод. каб. учб. закл. мистецтв та культури. – Київ, 2002. – С. 59–63.

2. Назарко О. І. Інноваційна діяльність та професійне вдосконалення вчителя в контексті модернізації освітнього простору / О. І. Назарко //

Вчені. зап. Харків. гуманітар. ун-ту «Нар. укр. акад.». – Харків, 2007. – Т. 13, кн. 1: Актуальні проблеми освіти. – С. 121–132.

3. Левчук О. Тенденції інноваційного розвитку навчального закладу / О. Левчук // Завуч : всеукр. газ. для заст. дир. навч. закл. – 2012. – № 3 (477), лют. – С. 20–24.

О. С. Пономарьов

ЖИТТЄВО-ЦІННІСНІ ПОЗИЦІЇ ПЕДАГОГА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Світ стрімко змінюється, життя ускладнюється, перш за все завдяки його технологізації. Все це зумовлює нові вимоги до освіти, насамперед до вищої школи. Складні та вкрай суперечливі реалії сьогодення вимагають істотного підвищення якості підготовки студентів не тільки як фахівців, але й як особистостей. Визначальною умовою успішного виконання цього надзвичайно відповідального завдання постає якість науково-педагогічного складу. Вона є його інтегральною характеристикою, яка поєднує професійну компетентність викладача в певній сфері, бездоганне володіння ним методикою викладання, педагогічну майстерність, загальну і професійно педагогічну культуру. Крім того, якість викладача вищої школи передбачає його соціальну компетентність, високу моральність і відповідальність, чітку психологічну спрямованість на педагогічну діяльність та інші професійно значущі особистісні риси і якості.

Однак чи не найважливішим атрибутом педагога сьогодні має вважатися ціннісне сприйняття ним своєї професії, яке впливає не тільки з глибокого усвідомлення ним її істотної суспільної значущості, але й з того, що за словами Г. С. Сковороди, вона є саме його «сродною працею». Дійсно, через свій вплив на своїх учнів чи студентів, багатократно посилений їхніми майбутніми діями, їхньою моральністю, порядністю й відповідальністю педагогові вдається хоча б трошки сприяти поліпшенню самого суспільства і взаємовідносин між людьми. Іншими словами, його плідна цілеспрямована діяльність сприяє особистісному розвитку його вихованців та вдосконаленню світу, що має приносити самому педагогові глибоке моральне задоволення. Воно ж можливе тільки у тому разі, коли професія і професійна діяльність виступають для нього, дійсно, вкрай важливими життєвими цінностями.

Сьогодні ціннісне ставлення до педагогічної діяльності, до освіти взагалі набуває особливого значення через таку цілісну сукупність обставин. По-перше, прискорення науково-технічного прогресу, розробка і впро-

вадження високих технологій стають передумовою посилення якості освіти. По-друге, розширення доступності освіти певною мірою знецінює її у суспільній свідомості й відповідно позначається на ставленні людей до професії педагога. По-третє, тотальна інформатизація практично всіх сфер суспільного життя стає причиною певної інформаційної надмірності в соціокультурному й ціннісному просторі, що негативно впливає на ставлення частини студентів до знань і навчання. Іншими словами, вони відверто нехтують освітою, хоча в той же час прагнуть будь що отримати диплом (а то і два чи три дипломи) про закінчення вищого навчального закладу. А вже сьогодні стало модним хизуватися тим, що маєш дві чи три вищі освіти. При цьому часто культура такого «фахівця» не витримує навіть рівня середньої освіти.

Відомий німецький філософ Пірмін Штекелер-Вайтгофер підкреслює, що «нехтування освітою призводить до нехтування людськими, соціальними, мовними, кооперативними і тим самим, в решті решт – етичними підвалинами науки і техніки, економіки і політики. Наприклад, вільному співробітництву може зашкодити якраз мислення, яке націлене на перебільшення успіхів та ефективності» [1, с. 76]. Ми б ще більш посилили цю думку твердженням, що нехтування освітою приводить до бездуховності й безкультур'я. А за цих умов бездуховна людина, озброєна сучасними досягненнями науки і техніки, стає потенційно небезпечною, особливо за відсутності належної відповідальності.

Подолати цю ситуацію може тільки педагог, якому притаманні, з одного боку, високий рівень духовності й культури, а з іншого – істотний дієвий вплив на учнів чи студентів. Сила цього впливу, його дієвість та ефективність ґрунтуються не тільки на високій професійній компетентності викладача, а й на масштабі його особистості. Йдеться перш за все про систему його життєвих цілей і цінностей, морально-етичних принципів і переконань, почуття особистої відповідальності за долю кожного свого вихованця. Авторитет педагога як одна з визначальних передумов його впливу на студентів істотною мірою залежить від ставлення до них і характеру спілкування з ними.

Крім того, що сама можливість цього спілкування являє собою істотну цінність як для педагога, так і для студентів, вона виступає й інструментарієм їхнього взаємовпливу. Саме спілкування є потужним джерелом інформації для педагога як про індивідуальні характеристики кожного студента, так і про риси й характерні особливості студентства у цілому. Воно дозволяє педагогові добре розуміти «мову» студентів, їх культурні цінності, смаки та ідеали, їх життєві цілі, прагнення та інтереси. Більш того, в процесі спілкування він отримує можливість проявити складне,

але надзвичайно ефективно мистецтво говорити зі студентами однією мовою, зберігаючи при цьому і демонструючи культуру мовлення і взаємовідносин. Кожному педагогові-практикові добре відомо, наскільки складно буває дійти порозуміння з тим чи іншим студентом і як ця складність долається правильним вибором психологічної позиції і мови. І саме це порозуміння стає водночас і проявом цінності педагогічної діяльності, і основою поступового і обережного прищеплення системи цінностей студентіві.

Всесвітньо відома філософ, політолог і педагог Ганна Аренд стверджує, що «людська множинність, основна умова дії та мовлення, має двозначний характер рівності та відмінності». Вона досить образно і дотепно пише, що «коли б люди не були рівні, вони не могли б розуміти ані один одного, ані своїх попередників, ані планувати майбутнього і передбачати потреби своїх спадкоємців. Коли б люди не відрізнялися між собою, то кожна людина не відрізнялася б від іншої, як є, була чи буде, і вони не потребували б ані мовлення, ані дії, аби порозумітися. Щоб комунікувати, достатньо було б знаків, звуків, однакових потреб і бажань» [2, с. 134].

Ця глибока думка стає сьогодні особливо актуальною, коли педагогічне спілкування значною мірою носить технократичний характер, перетворюється на обмін інформацією і втрачає свою надзвичайно важливу ціннісну функцію виховного впливу на студентів. Самі викладачі при цьому не розуміють, що так вони втрачають можливість плідного використання свого особистісного впливу і свого професійного авторитету.

Слід відверто визнати існування вагомих підстав стверджувати, що багатьом з викладачів притаманні недостатній рівень загальної, в тому числі й мовленнєвої культури, відсутність чіткої системи не тільки життєвих цілей і цінностей, але навіть і моральнісних принципів та переконань. Їм бракує навіть почуття особистої відповідальності за якість професійної підготовки студентів. А сьогодні стає все більш складно як належним чином зацікавити їх у вивченні тієї чи іншої дисципліни, так і переконати їх в життєвій цінності знань і навчання. Можна вказати цілу низку причин такого становища.

По-перше, для суспільної свідомості стала характерною відсутність ціннісного сприйняття знань і освіти взагалі. По-друге, широка доступність інформації не сприяє інтересу студентів до навчання. По-третє, вже загально визнане істотне погіршення якості шкільної освіти ускладнює можливості навчання її випускників у вищих навчальних закладах. Нарешті, по-четверте, масовий характер вищої освіти й широка її

доступність зумовили перекося у структурі навчально-виховного процесу. Сьогодні помітно переважає його професійна, суто технократична спрямованість при відвертому нехтуванні вихованням та особистим розвитком студентів.

Беремо на себе сміливість стверджувати, що істотну роль у виникненні й дії розглянутих причин відіграє масовість вищої освіти. Саме вона породжує те, на жаль, незворотне явище, що людина з вищою освітою, яка ще десь сорок-п'ятдесят років тому вважалася справжнім інтелектом, взірцем для інших, сьогодні стає звичайним середнім індивідом. Більш того, масовий характер підготовки фахівців призвів і до масового формування науково-педагогічного складу вищої школи. Тому й тут відбуваються несприятливі процеси духовного і культурного збіднення, які й породжують масове поширення технократизму. Як і будь-яка масовість, він нівелює індивідуальність, стандартизує життєві цінності, характер мислення, навіть естетичні смаки та ідеали. В результаті цього певна частина викладачів втрачає навіть потребу свого духовного розвитку й підвищення рівня своєї культури. Не дивно, що вони вже протягом п'ятнадцяти-двадцяти років не були в театрі чи музеї, не відвідували художніх виставок чи музичних вистав, не читали художньої літератури.

Карл Ясперс, яскравий представник німецького екзистенціалізму, з цього приводу справедливо вказував, що «в існуванні масового порядку всезагальна освіта наближається до *вимог середньої людини*». Філософ спеціально підкреслює, що «духовність гине, поширюючись у масі», що «раціоналізація, доведена до грубої моментальної доступності розуму, привносить у кожную галузь знання процес збіднення» [3, с. 159]. З цього випливає складне, але вкрай необхідне завдання освіти з її індивідуалізації й долання масовості.

Духовно-культурне збіднення на загальному тлі ринкових трансформацій перетворює педагогічну діяльність для частини певної частини викладачів на своєрідний бізнес, деформує систему їх життєвих цінностей. В результаті в координатах їх спотвореного ціннісного простору стають можливими такі ганебні вчинки, як хабарництво, відверта чи замаскована корупція, байдужість до того, як їх сприймають студенти. Таке становище, та ще й у поєднанні з безвідповідальністю, призводить до знов-таки масової підготовки (точніше – до масової дипломізації) некомпетентних «фахівців», система життєвих цінностей яких аж ніяк не краща за «цінності» викладача. Очевидний непрофесіоналізм цих власників дипломів вищої школи, посилений їх амбіціями, стає потужним гальмом на шляху реформ і одним із джерел корупції.

Отже, стратегічні завдання, що постають сьогодні перед нашою країною, вимагають перш за все нової якості освіти. А одним з визначальних чинників її забезпечення виступає якість науково-педагогічного складу. Ми вже не ставимо питання про оплату його праці, яка істотно менша за рівень заробітної платні працівників поліції. Для більшості педагогів престиж і соціальна значущість їх професійної діяльності є набагато важливішими за матеріальні умови. Адже сама можливість працювати з молоддю і спілкуватися з нею немов би дає нам можливість відчувати й себе хоча б трошки молодшими.

Слід зупинитися й на такому ціннісному аспекті професійної діяльності педагога й культури цієї діяльності, який випливає з необхідності виховання студентів як дійсно вільних, самодостатніх і відповідальних людей. Адже їм має бути притаманне розвинене почуття власної гідності, вони повинні бути здатними і готовими активно жити й діяти відповідно до норм і принципів громадянського суспільства й відстоювати його цінності. Відомий французький філософ Анрі Бергсон, представник інтуїтивізму та філософії життя, цілком справедливо стверджував, що людина усвідомлює свій обов'язок тільки у разі, коли вона вільна. А свобода постає однією із загальнолюдських, або одвічних цінностей. І можливість прищеплювати цю цінність студентам вже сама по собі має вважатися однією із цінностей педагогічної діяльності. Тим більш, що для виховання вільної людини педагог має сам бути вільним і самодостатнім.

В належному здійсненні цієї діяльності в концентрованому вигляді постає саме її глибинний аксіологічний сенс. Він полягає в системному впливі ціннісного простору освіти взагалі й педагогічної діяльності зокрема не тільки на безпосередніх учасників освітнього процесу, але й на зовнішнє відносно нього середовище. В структурі цього впливу можна виокремити три своєрідні вектори його спрямованості на суспільство, на студентів та на самого педагога.

Ціннісний вплив освіти на суспільство полягає в загальному підвищенні рівня його духовності, культури й моральності, в демократизації життя та міжособистісних відносин, в толерантності й запровадженні принципів добра, честі та справедливості. Ціннісний вплив освіти і педагогічної діяльності стає одним з основних чинників їх особистісного розвитку, підвищення професійної і соціальної компетентності завдяки усвідомленню ними її аксіологічної ролі у забезпеченні їх життєвого успіху. Ціннісний вплив своєї фахової діяльності на самого педагога проявляється в посиленні його впевненості у правильності вибору своєї професії, у зміцненні його прагнення до постійного саморозвитку

і самовдосконалення, до постійного підвищення рівня педагогічної майстерності, своєї загальної і професійної культури.

Цікаво, що при цьому виникає складна система зворотних зв'язків. Їх проямом стає те, що ціннісний вплив діяльності педагога на суспільство і на студентів, усвідомлюючись об'єктами цього впливу, трансформується у повагу до педагога, у зростання його авторитету, посилює його власну аксіосферу.

Література

1. Штекелер-Вайтгофер П. Что значит мышление? От Хайдеггера через Гёльдерлика к Дерриде / П. Штекелер-Вайтгофер ; пер. с нем В. Абашника. – Харьков, 2011. – 120 с.
2. Аренд Г. Становище людини / Г. Аренд. – Львів : Літопис, 1999. – 255 с.
3. Ясперс К. Духовная ситуация времени / К. Ясперс. – М. : АСТ, 2013. – 285 с.

В. Ф. Пугач

ЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ РОССИИ: СТРУКТУРА, ТЕНДЕНЦИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ

Человеческим ресурсам высшего образования уделялось значительное внимание уже на заре его истории. Первоначальное значение слова «университет» сводилось к корпорации учащихся и учащихся. Именно такое определение университета содержится в энциклопедическом словаре Брокгауза–Эфрона [1, с. 1827].

В так называемом петровском проекте устава науки и образования (1747 г.) университет определялся как «собрание учащихся и учащихся людей, из которых первые называются профессорами, а другие – студентами» [2]. Одним из толкований слова «university» в английском языке является собирательное значение «преподаватели и студенты университета» [3].

Среди отличий университетов мирового класса от обычных ведущими специалистами в сфере высшего образования Всемирного банка Дж. Салми и Ф. Дж. Альтбахом называются высококвалифицированный преподавательский состав и высокоодаренные студенты, а среди трех взаимосвязанных наборов факторов, обеспечивающих превосходные результаты, первым называется высокая концентрация

талантов (среди профессорско-преподавательского состава и студентов) [4, с. 7; 5, с. 3].

Для количественной характеристики участия общества в высшем образовании в рекомендациях ЮНЕСКО предлагается индикатор «Человеческие ресурсы в высшем образовании». Он является аналогичным широко используемому показателю «численность студентов на 10000 человек населения». В отличие от последнего, в нем, кроме студентов, учитываются преподаватели и обслуживающий персонал [6].

Численность человеческих ресурсов высшей школы России в 2000 г. составила 5,6 млн чел. В результате роста в нулевые годы к 2008 г. она достигла максимального значения, равного 8,6 млн, после чего сократилась до 6,6 млн чел. в 2013 г. [Здесь и далее данные и результаты расчетов приведены на основе источников 7–10].

При этом доля студентов сначала росла (с 85% в 2000 г. до почти 88% в 2006 г.), после чего сокращалась и в 2013 г. составила менее 86%. Для сравнения приведем данные 1995 г., когда доля студентов была менее 80%.

Основную и растущую часть составляют студенты: их доля резко выросла с менее 80% в 1995 г. до 85% в 2000 г. После этого наблюдается относительно стабильность с некоторой тенденцией к росту, в результате чего с 2003 г. доля студентов превышает 87%.

Следующей группой являются занятые в высшем образовании, включающие, кроме профессорско-преподавательского состава, научные кадры, учебно-вспомогательный, административно-хозяйственный персонал пр. В 1995 г. их доля превышала 18%, к 2000 г. она резко, почти в полтора раза, сократилась до уровня менее 13%. В последующие годы плавное снижение продолжалось, и с 2004 г. удельный вес занятых в системе высшего образования составляет менее 11%. Если учесть, что среди них профессорско-преподавательский персонал составляет менее половины, то явно виден рост нагрузки на преподавателей и в целом на всех занятых в высшей школе. Доля ППС от всех занятых в экономике России составляет менее 0,5%.

Удельный вес аспирантов является относительно стабильным: они составляют около 2% всех человеческих ресурсов высшей школы с очень незначительной тенденцией к снижению. Наконец, докторанты: они составляют около 0,05%.

Более подробно остановимся на особенностях динамики профессорско-преподавательского состава.

В 1995 г. численность штатных преподавателей в государственных вузах России составляла 240 тыс. чел. В результате быстрого и монотонного роста в 2009 г. она достигла максимального значения – почти

343 тыс., увеличившись на 43%. В последующие 4 года наблюдалось снижение численности до 288 тыс. в 2013 г. Таким образом, по численности штатных преподавателей к 2013 г. произошел возврат к ситуации 2002 г.

Отметим, что такое уменьшение численности штатного состава преподавателей происходило параллельно с ростом совместителей и численности студентов. Результатом быстрого роста совместителей явилось снижение доли штатного персонала с 93% в 1990 г. до 80% в 2003 г., в дальнейшем этот уровень оказался стабильным вплоть до 2013 г.

На основе данных российской и международной образовательной статистики сделан анализ динамики гендерного состава профессорско-преподавательских кадров в вузах на рубеже XX–XXI веков. Используются данные государственной статистики России и Института статистики ЮНЕСКО, проведен сравнительный анализ гендерного состава преподавателей российских вузов с ситуацией в мире в целом, развитых, развивающихся странах, а также странах переходного периода [11; 12].

В России в 1995 г. женщины составляли чуть более 44% преподавательских кадров. На рубеже веков произошло принципиальное изменение гендерного состава вузовских преподавателей, такие количественные изменения, которые привели к иному качеству. До 1999 г. женщины составляли менее половины всех преподавательских кадров. Годы миллениума, «переката» из XX в XXI век отмечены практически гендерным паритетом среди преподавателей, причем наиболее близким к паритету явился 2001 год. После этого происходил практически монотонный рост, в результате которого в 2013 г. доля женщин составила почти 57%.

Сравнение гендерного состава преподавателей российских вузов с ситуацией в мире в целом, в развитых, развивающихся странах, а также странах переходного периода, показывает, что доля женщин среди преподавательского состава в России в течение всего рассматриваемого периода выше, чем в мире в целом. Хотя для всех рассматриваемых рядов характерна динамика к росту.

По гендерному составу преподавателей вузов Россия, как и другие страны постсоветского пространства, такие как Беларусь, Казахстан, ближе всего находятся к странам переходного периода.

Если рассматривать во взаимосвязи Россию и страны переходного периода, то характер динамики будет следующий: в период с 1999 по 2002 гг. включительно доля женщин в России была ниже, чем в странах переходного периода. В 2003 г. они фактически сравнялись, после чего

российский уровень продолжил опережающий рост. Если в 1999 г. доля женщин в России составила 94% от стран переходного периода, то в 2012 г. – 104%.

Для более точного количественного сравнения динамики гендерного состава преподавателей вузов в России и его оценки на международном фоне используем индекс паритета, который представляет собой отношение числа лиц женского пола к числу лиц мужского пола. Индекс равен 1 при гендерном паритете, меньше 1 в случае, когда женщин меньше, чем мужчин; больше единицы – женщин больше [12].

Рассчитанные индексы гендерного паритета показывают, что их значения в мире в целом, в развитых и развивающихся странах постоянно меньше 1, в странах переходного периода – больше 1, в России в 1999–2000 гг. – меньше единицы, с 2001 г. – больше единицы. С 2003 г. уровень индекса в России превысил страны переходного периода. Отсюда видно, что быстрые темпы феминизации высшей школы в России все дальше удаляют ее не только от развитых, развивающихся стран, но и стран переходного периода и ситуации в мире в целом.

Анализ динамики гендерного состава преподавательских кадров в вузах России показывает, что в течение 1999–2013 гг. на фоне общей тенденции к феминизации степень этого процесса по должностям оказалась очень дифференцированной. Доля женщин среди преподавателей выросла по всем должностным позициям, кроме последней – преподавателей и ассистентов. Максимальный рост отмечен среди ректоров (в 2,6 раза), далее по мере снижения позиции в должностной структуре уменьшается и кратность роста (вплоть до нулевого роста – у преподавателей и ассистентов). Следовательно, зависимость можно сформулировать следующим образом: чем выше должность, тем интенсивнее происходит процесс феминизации.

Динамика индекса гендерного паритета, рассчитанного для каждой должностной позиции, показывает, что этот показатель изменяется следующим образом: чем выше должность, тем, во-первых, он ниже, во-вторых, тем быстрее растет. На основе рассчитанных индексов гендерного паритета по должностным позициям на основе данных с 1999 по 2013 гг. для вузов России ВЫЯВЛЕНО, что по всем должностным позициям гендерное соотношение изменилось в сторону паритета, причем ближе всего к гендерному равновесию находятся доценты. Тенденция к росту наблюдается на всех должностных уровнях, кроме преподавателей и ассистентов, относительно которых следует говорить о стабильной ситуации в течение всего периода. Тенденция к дальнейшей феминизации старших преподавателей сохраняется, но темп ее

замедлился и есть признаки стабилизации. На всех остальных должностях процесс роста доли женщин продолжается.

На рубеже XX–XXI вв. значительные изменения произошли в должностной структуре преподавательских кадров вузов России.

Основную часть профессорско-преподавательского персонала, как известно, составляют доценты. В период с 1995 по 2013 гг. их доля выросла с 36 до 46%, т.е. более чем на четверть. Далее идут старшие преподаватели: если в 1995 г. они составляли чуть менее четверти, то в 2013 г. – менее пятой части. Преподаватели и ассистенты оказались очень динамичной группой. Их доля снизилась почти вдвое, в 1995 г. их было чуть меньше четверти, в 2013 г. – менее 13%.

Максимальное изменение произошло в представительстве профессоров, их доля выросла более чем вдвое (с 6% почти до 13%).

В динамике руководящих должностей (ректоров, проректоров, деканов факультетов и заведующих кафедрами) наблюдалась относительная стабильность. Ректоры и проректоры в сумме составляли менее 2%, примерно такова же доля и деканов факультетов.

Таким образом, на рубеже XX–XXI вв. в социокультурном развитии человеческих ресурсов высшей школы России наблюдались следующие тенденции:

- рост доли студентов и снижение удельного веса профессорско-преподавательского состава, что привело к росту нагрузки на преподавателей и в целом на всех занятых в высшей школе;
- на фоне медленного роста доли женщин среди преподавательского состава вузов как общемировой тенденции феминизация в России происходила более быстрыми темпами, в результате чего доля женщин среди преподавателей российских вузов – одна из самых высоких в мире;
- процесс феминизации преподавательских кадров происходил очень дифференцированно по должностям, причем наблюдалась зависимость: чем выше должность, тем интенсивнее процесс феминизации;
- произошли изменения в должностной структуре преподавательских кадров вузов, наиболее существенные из них: рост доли профессоров и снижение численности преподавателей и ассистентов.

Литература

1. Малый энциклопедический словарь : в 4-х т. – М. : Терра, 1994.
2. Уставы Академии наук СССР. – М. : Наука, 1974.
3. Большой англо-русский словарь / под ред. И. Р. Гальперина. – М. : Русский язык, 1987.

4. Салми Д. Создание университетов мирового класса / Д. Салми. – М. : Весь Мир, 2009.
5. Дорога к академическому совершенству: Становление исследовательских университетов / под ред. Ф.Дж. Альтбаха, Д. Салми. – М. : Весь мир, 2012.
6. Состояние и развитие высшего и среднего профессионального образования. – М. : МФТИ, 1998. – С. 318.
7. Образование в Российской Федерации: 2007 : стат. ежегодник. – М. : Высш. шк. экономики, 2007.
8. Образование в Российской Федерации: 2010 : стат. сб. – М. : Высш. шк. экономики, 2010.
9. Образование в Российской Федерации: 2014 : стат. сб. – М. : Высш. шк. экономики, 2014.
10. Женщины и мужчины России : стат. сб. / Росстат. – М., 2014.
11. Education for all 20002015: achievements and challenges / UNESCO. – Paris, 2015.
12. She Figures 2012. Gender and Innovation. Statistics and Indicators // European Union. – 2013.

С. М. Резнік

ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ГУМАНІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ІНЖЕНЕРНОЇ ОСВІТИ: РОЛЬ ВИКЛАДАЧА

Затвердження у сучасному суспільстві гуманістичних, демократичних цінностей призвело до того, що людина сьогодні має набагато більше прав та свобод, ніж у минулому, незалежно від своєї статі, національності чи віросповідання. Полювання на відьом, публічні страти, жорсткі тілесні покарання дітей та юнацтва в навчальних закладах, право чоловіка для побиття жінки, що визнавалось суспільством, рабство з правом побиття або навіть убивства господарем своїх рабів – усі ці та багато інших негативних явищ для цивілізованих країн лишилися у минулому значною мірою завдяки гуманістам, які порушували перед суспільством проблеми цінності людського життя, рівності людей, свободи, освіти, права людей обирати свій життєвий шлях, розвиватися, реалізовувати свої здібності тощо. Ми живемо в суспільстві, в якому багато проблем, але в суспільстві кращому, ніж, скажімо, сто або більше років тому назад.

Але сьогоднішня цивілізація – це й нові виклики для людства. І знову саме гуманісти – психологи, соціологи, філософи – піднімають критичні

питання суспільства, які пов'язані із інформатизацією, глобалізацією, комерціалізацією та іншими явищами. Гуманітарні проблеми – це проблеми, що стосуються не тільки людей певних гуманітарних професій, це проблеми, важливі для кожної людини й суспільства в цілому.

І сучасний інженер має бути здатним до рефлексії свого життя, його цілей та смислів, позитивного та негативного впливу техніки та технологій на життя людей тощо. Одне з критичних питань сьогодення, над яким мають міркувати й майбутні інженери, суперечність між приростом інформації та загальним рівнем знань у суспільстві. Інформація та знання не є тотожними, й у сьогоднішньому інформаційному суспільстві збільшується кількість людей, які більшою мірою емоційно реагують, ніж критично, глибоко осмислюють інформацію. Психологи та педагоги в зв'язку з цим вводять нові поняття: «лайкове мислення», «інформаційний псевдодебілізм» тощо.

Розповідаючи студентам про ці явища та про сьогоднішні дослідження мозку з проблем ефективного навчання, викладач має спрямувати їх на усвідомлення важливості працювати над собою все життя, навчатись, розвиватись та інтелектуально напружено працювати. У цьому, ми вважаємо, полягає одна з цілей гуманітарного навчання сучасних майбутніх інженерів. У той же час питання гуманізації та гуманітаризації інженерної освіти наразі є одним із тих, що активно дискутується сьогодні у суспільстві.

В. М. Жуков відзначає проблеми гуманітарного навчання у ВНЗ так: «По суті справи нам говорять, що гуманітарне знання немов «по той бік» науки. Воно, звичайно, з одного боку, визнається, але з іншого – тут же заперечується, і в кращому випадку до нього починають ставитись як до якоїсь неповноцінної науки» [1, с. 31].

Останнє твердження особливо гостро характеризує ставлення деяких представників інженерно-технічної наукової спільноти до гуманітарного знання. У той же час у сучасних умовах бурхливого реформування вищої освіти необхідно пам'ятати про історичну місію університету як середовища різностороннього розвитку особистості та середовище надбання «універсального знання».

Забезпечуючи прагматичну спрямованість освіти, потрібно пам'ятати й про відповідальність вищих навчальних закладів з точки зору розвитку наукового мислення, глибокого розуміння соціальної місії своєї професії студентами, передачі культурної спадщини, розвитку моральних якостей.

Важливим для професійної підготовки сучасного фахівця інженерного профілю є блок соціально-гуманітарних дисциплін, який дозволяє не тільки розвинути широкий кругозір та ерудицію студента, але й відповідає

за сформувати комунікативні, соціальні компетенції, розвивати креативне мислення, розуміння суспільних процесів та їх закономірностей. Соціально-гуманітарні дисципліни формують здатність переконувати, аргументувати, розуміти іншу людину, ефективно взаємодіяти, керувати колективом. Врешті-решт, захищають від сліпої маніпуляції та розвивають критичний аналіз процесів, що відбуваються у соціумі та між людьми. Іноземний досвід, зокрема американський, також демонструє значну увагу до гуманітарної складової підготовки майбутнього інженера. В умовах автономії університетів маємо надію, що суто прагматичний підхід не перекреслить і традиції українських вищих навчальних закладів надавати важливу гуманітарну підготовку майбутнім фахівцям інженерного профілю.

Одним із цікавих методів роботи зі студентами під час вивчення дисциплін гуманітарного, зокрема психолого-педагогічного циклу є написання есе як самостійної роботи. Есе – це невелика за обсягом письмова робота. Така робота є поширеною в західних вищих навчальних закладах, зокрема при вступі абітурієнтів до ВНЗ. Есе є більш доцільною роботою, ніж написання рефератів, коли велика кількість рефератів за найрізноманітнішими темами розміщуються в Інтернеті вже готовими.

По-перше, есе розвиває навички письмового мовлення, а, за даними деяких досліджень, письмове мовлення у студентів розвинуто гірше, ніж усне (у тому числі через незначну кількість самостійних завдань, які вимагають письмового викладення своїх думок). По-друге, есе передбачає критичне мислення, рефлексію, аргументацію своїх думок.

Описуючи власний досвід, одне з завдань для написання есе, яке ми пропонуємо студентам, передбачає рефлексію щодо своєї професії, навчання у НТУ «ХПІ» та свого професійного майбутнього. Студенти пишуть про те, чому обрали саме цю професію та наш ВНЗ та яким чином отримання диплому в найближчому майбутньому допоможе їм у досягненні своїх життєвих цілей. Інше завдання для роботи над есе «Освіта в інформаційному суспільстві» передбачає його написання після ознайомлення з двома статтями. Ці статті є двома протилежними точками зору на інформаційне суспільство. О. С. Бурякова у своїй статті якраз порушує питання про статус інформації та знання в інформаційному суспільстві й відзначає, що значна частина людей в умовах «інформаційного шуму» віддає перевагу інтелектуальній пасивності, байдужості, ніж інтелектуальному напруженню, осмисленню, вирішенню складних завдань. Мігіо Каку навпаки демонструє оптимістичний погляд. Він пише, наприклад, що в майбутньому будуть переважати творчі професії, кожна людина буде будувати траєкторію свого навчання та вдосконалення

самостійно, у той же час не потрібним буде запам'ятовування, оскільки розвиток інформаційних технологій дозволить людині, «моргнувши віями» миттєво отримати потрібну інформацію. Студенти мають можливість критично осмислити ці статті, погодитись чи заперечити ідеї авторів статей, аргументувати свої оцінки та зробити свої прогнози щодо освіти майбутнього.

Під час лекцій, коли вивчаються питання щодо того, як навчитися ефективно навчатися, також порушуються проблеми освіти в інформаційному суспільстві. Наприклад, наводяться дані досліджень про те, що дистанція між розумними та дурними в сучасному суспільстві збільшується, незважаючи на доступність інформації. На цих лекціях також вивчаються питання щодо кращого запам'ятовування матеріалу (використання спеціальних прийомів, інтервальне повторення тощо), прийомів боротьби із прокрастинацією (схильності до відкладання важливих справ, у тому числі у навчанні), стратегій кращого осмислення інформації та глибшого вивчення наукового матеріалу. На заняттях використовуються дослідження психологів та нейробіологів.

Вважаємо за важливе починати вивчення психолого-педагогічних дисциплін з історичних питань. Наприклад, педагогічні дисципліни можуть починатись з історії розвитку вищої освіти в світі: прообраз вищої освіти в Стародавній Греції, аналіз умов, що призвели до виникнення науки та особливого статусу знання і навчання серед еллінів, виникнення перших університетів у Європі, історія жіночої освіти, історія вищої освіти в Україні. Особлива увага приділяється соціально-культурним причинам інтелектуального розквіту різні епохи. Робиться ретроспективний аналіз для нашого часу. Наприклад, значення мотивації успіху, яка часто супроводжує економічний, інтелектуальний та культурний розквіт у країнах світу.

Психологічні фактори, що впливають на успішність навчання, також можуть виявитись цікавими. Робиться наголос на те, що, хоча людина часто відчуває соціальний тиск з боку інших людей, які можуть як перешкоджати успіхам через упереджені вислови, так і насміхатись з невдач, необхідно навчитись відсторонюватись від такого впливу, брати на себе відповідальність за своє навчання та домагатись успішних результатів. Розглядаються й позитивні наслідки соціального навчання та роботи у колективі. Цікавість викликає ефект очікувань (позитивні очікування викладача щодо здібностей студента можуть добре вплинути на результативність його навчання), а також теорія атрибуції та вивченої безпомічності (студенти, що пояснюють свої навчальні невдачі поганими здібностями, стикаючись з труднощами, перестають намагатись вирішити

завдання навіть тоді, коли вони студентам під силу). Відповідне атрибутивне навчання може допомогти покращити навчальні успіхи студентам, адже допомагає повірити у свої можливості.

Педагогічні дисципліни є цікавими та важливими для майбутніх інженерів, адже, з одного боку, йдеться про необхідність викладання у вищій школі з використанням активних методів навчання та забезпеченням розвитку здібностей студентів, а, з іншого, робиться особливий наголос на необхідність активної позиції студентів щодо свого навчання, здобуття нових знань, інтелектуального та особистісного розвитку. Адже освіта магістра не має закінчуватись отриманням диплому про вищу освіту, відповідно до особливостей сьогодення освіта людини має тривати протягом усього її життя.

Таким чином, важливою місією сучасної вищої освіти має бути розвиток гуманістичних цінностей у майбутніх інженерів. Цю функцію виконують, перш за все, гуманітарні дисципліни, що розвивають незалежність і критичність мислення, соціальну компетентність та забезпечують особистісний розвиток студента. Забезпечення високої якості викладання гуманітарних дисциплін вимагає від викладача відбору цікавого та актуального змісту навчання, мотивації студентів, використання проблемних та творчих завдань, активних методів навчання, практичної та загальнокультурної спрямованості навчання.

Література

1. Жуков В. Н. О причинах кризиса гуманитарного знания / В. Н. Жуков // *Alma mater*. – № 7. – 2013. – С. 28–31.

Е. И. Решетняк

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ И КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА ПОСРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КЛАСТЕРОВ

Анализ данных по количеству поступающих студентов в вузы Украины показал, что за последние годы количество абитуриентов отечественных высших учебных заведений сокращается. В это же время число украинских абитуриентов в вузах Западной Европы увеличивается. Основной причиной того, что украинские абитуриенты отдают предпочтение университетам Англии, Швейцарии, Германии, Франции,

Чехии является более качественное образование. При этом украинские дипломы не признаются в Европе, а зарубежные работодатели не считают квалификацию выпускников украинских вузов достаточной. Это связано с несколькими факторами, но, прежде всего, с низким уровнем финансирования вузов Украины, особенно по сравнению с европейскими.

Согласно опросу руководителей отечественного бизнеса, украинская система образования в настоящее время не может обеспечить рост конкурентоспособности страны в условиях глобализации и курса на евроинтеграцию, вопреки ее относительно высоким количественным показателям в мировых рейтингах. Так, Украина занимает сороковую позицию по данным «Отчета о глобальной конкурентоспособности 2014–2015» [1] рейтинга глобальной конкурентоспособности ВЭФ, однако по ожиданиям экспертов сохранить эту позицию в будущем не удастся без существенного совершенствования системы образования в целом, повышения качества образования и обучения на рабочих местах, роста конкурентоспособности регионов Украины и их благополучия.

Анализируя ситуацию в системе отечественного образования можно выделить такие основные проблемные факторы: качество образования и профессиональной подготовки не соответствует ожиданиям работодателей, существуют диспропорции на рынке труда в спросе и предложении специалистов (излишек «белых воротничков» при нехватке «синих») и уровне среднего образования в различных регионах, сельских и городских учебных заведений. Согласно результатам проведенного опроса руководителей украинских предприятий в 2013–2015 году, каждый шестой основным проблемным фактором считает низкую квалификацию рабочей силы для своего бизнеса, а 6% руководителей считают данный фактор самым проблемным. Несоответствие между спросом и предложением знаний и навыков объясняются спадом в профессионально-техническом образовании, «старением» определенных профессий (в основном, в бюджетном секторе), низким качеством преподавания менеджмента, недостаточным финансированием стратегически важных для государства направлений подготовки специалистов и др.

Кроме того, компании практически не инвестируют в повышение квалификации своих сотрудников и не обеспечивают тем самым удержание квалифицированных кадров, что существенно отличает систему отечественного последиplomного образования от образования развитых стран мира. Средняя оценка повышения квалификации персонала является очень низкой – 2,65 балла (при 10 балльной шкале), когда среднемировой показатель – 4,32. Работодатели добровольно не

инвестируют в развитие персонала, не рассматривая человеческий капитал как свой стратегический ресурс или конкурентное преимущество, а также по причине отсутствия навыков долгосрочного планирования [2].

Проведенный анализ выявил диспропорции в охвате высшим образованием представителей отечественного рынка труда, так максимальные показатели (порядка 90%) у Киева и Харьковской области, а минимальные – в Закарпатской (29,06%) и Киевской (34,06%) областях, что объясняется неравномерностью размещения крупных вузов по стране. Качество образования во всех украинских регионах оценивается ниже, чем среднемировые показатели. Его средний показатель по регионам составил – 3,87 балла, тогда как, в мире – 4,01 балла. Кроме того, разброс оценок уровня качества образования в вузах по аналогичным специальностям (например, экономика) по регионам существенный, так наивысшая оценка принадлежит Киеву (4,27 балла), а худший балл – Херсонской области (2,08), при среднем показателе – 3,26.

Таким образом, рынок образовательных услуг в значительной степени определяется социально-экономическими условиями региона, а региональное развитие уровнем образования, что вынуждает отходить от традиционных моделей в образовании, отдавая предпочтение инновационным, обеспечивающим диффузию современных знаний и актуальной информации.

В условиях динамичного обновления мировых хозяйственных систем тенденции развития регионов претерпевают существенные изменения, повышая роль преобразования абсолютных и относительных преимуществ территориальных образований в устойчивые конкурентные преимущества. Основным конкурентным преимуществом являются процессы кластеризации экономических систем региона, выполняя важную социально-экономическую роль, создавая качественно новые рабочие места, повышая эффективность институциональной среды и диффузию инноваций в предпринимательскую среду. Особая социально-экономическая роль в данном процессе должна быть отведена региональным образовательным кластерам, как приоритетного поставщика высококвалифицированных людских ресурсов и интеллектуального продукта, которые, в свою очередь, предопределяют возможность разработки высокотехнологичного и инновационного продукта [3].

Образовательные кластеры должны быть направлены на привлечение внутренних и внешних резервов человеческого капитала, генерируя адаптированные к особенностям информационного общества образовательные продукты и ориентированные на инновационный тип

развития формы взаимодействия всех экономических агентов региона, определяя становление его конкурентных преимуществ за счет формирования синергетического эффекта [4].

В этом аспекте образовательный кластер рассматривается как совокупность образовательных учреждений различного уровня и профиля подготовки, научных и инновационных структур, которые взаимосвязаны между собой и с профильными предприятиями, обеспечивающих эффективное развитие человеческого капитала в регионе [5].

Повышение конкурентоспособности сферы высшего образования посредством формирования образовательных кластеров, а именно возможность достижения долгосрочных конкурентных преимуществ, может обеспечиваться за счет привлечения инвестиций в развитие сферы образования от предпринимательских структур. Темпы роста инвестиций в образовательный кластер, повышение доли финансирования образовательной деятельности за счет небюджетных источников финансирования, а также переложение функций обеспечения финансовой поддержки на предпринимательские структуры, заинтересованные в повышении конкурентоспособности выпускников профильных вузов, является одним из ведущих критериев оценки его деятельности по усилению взаимодействия всех его участников.

Формирование конкурентоспособных выпускников может обеспечиваться при усилении взаимодействия участников образовательного кластера в рамках рассматриваемой отрасли. Территориальная близость всех элементов образовательного кластера также может способствовать увеличению концентрации информации и повышает скорость обмена ею среди участников образовательного процесса.

Необходимо формирование эффективного образовательного кластера, повышающего конкурентоспособность сферы высшего образования. Эффективный образовательный кластер может рассматриваться как кластер, который обладает высокой производительностью вследствие повышенной инновационной активности, готовым продуктом которого являются конкурентоспособные на внутреннем и внешнем рынках знания и, как конечный продукт образовательного процесса – конкурентоспособный на рынке труда выпускник, обладающий компетенциями, которые являются востребованными предпринимательскими структурами.

Механизм государственной кластерной политики в сфере высшего образования должен обеспечивать максимальное использование

имеющихся конкурентных преимуществ конкретных отраслей экономики, регионов, а также стимулировать создание новых компетенций в кластере [4].

Основные проблемы, которые возникают в связи с формированием образовательных кластеров – это усложнение процессов государственного регулирования, которые должны охватывать вопросы, связанные с управлением развитием сферы высшего образования в кластерных объединениях. Таким образом, формирование кластеров должно осуществляться не стихийно, а с учетом экономической целесообразности. На начальных этапах формирования образовательных кластеров они должны затрагивать регионы и отрасли экономики, которые характеризуются наибольшей инновационностью, приростом ВВП отрасли, высоким уровнем средней заработной платы в отрасли и конкурентоспособности продукции и услуг, которые производят предприятия, относящиеся к отрасли. То есть необходимо осуществить многомерную оценку целесообразности формирования образовательных кластеров исходя из потребностей государства и рынка труда в определенных специальностях и компетенциях [2; 3].

Предложенные в статье научно-практические рекомендации по формированию и совершенствованию организационно-экономического механизма образовательного кластера позволят формализовать процесс создания кластерных объединений между предпринимательскими структурами и высшими учебными заведениями. Предложенные рекомендации по изменению структуры финансирования программ обучения и обновления основных фондов вузов за счет притока дополнительных финансовых ресурсов в сферу образования на основе государственно-частного партнерства дадут возможность обеспечить рост конкурентоспособности сферы высшего образования.

Литература

1. The Global Competitiveness Report 2014 – 2015 [Electronic resource] / Mode of access: <http://www.weforum.org/node/145867>.
2. Петров А. П. Закономерности формирования региональных кластерных инициатив / А. П. Петров // Экономика региона. – 2013. – № 1. – С.133–142.
3. Смирнова Е. А. Кластерный подход к оценке региональной инновационной системы [Электронный ресурс] / Е. А. Смирнова. – Режим доступа: http://pk.napks.edu.ua/library/compilations_vak/eiu/2010/6/p_117_124.pdf.
4. Reshetniak O. I. The Prospects of Development of Ukraine's Economy

through the Creation of Integrated Educational Clusters / О. І. Reshetniak, Yuliya A. Zaika // Business Inform. – 2015. – №7. – S. 48–53.

5. Ялов Д. А. Кластерный подход как технология управления региональным экономическим развитием [Электронный ресурс] / Д. А. Ялов. – Режим доступа: http://subcontract.ru/Docum/DocumShow_DocumID_17.

І. В. Рінко

ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ЯК НЕОБХІДНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

Кардинальні зміни цілей і характеру суспільного виробництва обумовлюють зміну вимог до професійних та особистісних якостей майбутніх інженерів. В умовах модернізації вітчизняної освіти, особливо, у сфері підготовки професійних фахівців для промислових галузей економіки та науки гостро постає проблема добору і фахової підготовки найбільш здібної, талановитої молоді з високим лідерським потенціалом.

Проблема формування та розвитку організаційних здібностей у майбутніх інженерів є важливим аспектом у професійній підготовці студентів вищих технічних навчальних закладів, тому що їх наявність та ступінь розвитку мають важливу роль в контексті професійної та соціальної компетентності майбутнього інженера.

Багато вчених досліджують питання формування особистості майбутніх інженерів, зокрема, формування організаційних здібностей майбутніх інженерів-лідерів. Так, О. Романовський у своїй монографії висвітлює психолого-педагогічний аспект основи формування організаційних здібностей інженера-керівника [1]. Також в цьому контексті варто згадати М. Фоміну, яка в своєму дисертаційному дослідженні розглянула структуру змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх інженерів машинобудівного профілю, зокрема формуванню та розвитку їх організаційних здібностей [2]. С. Резнік обґрунтувала формування управлінських умінь і навичок у майбутніх інженерів у вищих технічних навчальних закладах [3]. Н. Підбуцька у своїй дисертаційній роботі визначила педагогічні умови формування конфліктологічної культури майбутнього інженера-машинобудівника, що важливо для успіху його організаційної діяльності [4]. О. Ігнатюк в своєму дисертаційному

досліджені висвітлила питання, пов'язані з професійним самовдосконаленням майбутнього інженера [5]. Т. Гура у своїй дисертаційній роботі визначила структуру та характер управлінської компетентності випускників електромашинобудівних спеціальностей технічних університетів [6]. Проте зазначені автори не приділили належної уваги питанням формування організаційних здібностей у майбутніх інженерів. Практична значущість цієї проблеми є досить значною, оскільки її вирішення дає змогу усунути наявні суперечності:

- між потребою суспільства у інженера з високим рівнем організаційних здібностей й відсутністю науково-обґрунтованої системи формування і розвитку організаційних здібностей у професійній підготовки майбутніх інженерів;

- між необхідністю розвитку організаційних здібностей всіх суб'єктів навчально-виховного процесу вищого технічного закладу та неготовністю педагогічних кадрів до формування організаційних здібностей майбутнього інженера;

- між накопиченим у педагогічній теорії й практиці досвідом формування та розвитку організаційних здібностей в освітньому процесі вищих навчальних закладів з підготовки фахівців-лідерів інженерних спеціальностей та недостатнім методичним забезпеченням в освітньому процесі з підготовки інженерів-лідерів, зокрема, й засобами психолого-педагогічних дисциплін.

Тема статті відповідає загальній «Концепції формування гуманітарно-технічної еліти» Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут». Важливість та актуальність проблеми зумовило питання нашого дослідження.

Метою даного дослідження було вивчення проблеми формування організаційних здібностей як необхідного аспекту лідерського потенціалу у майбутніх інженерів в процесі професійної підготовки у вищих технічних навчальних закладах.

Підвищений інтерес до питання формування лідерських якостей у студентів технічних університетів обумовлено стрімкими змінами в усіх сферах життєдіяльності сучасного суспільства: економіки, політики, науки, освіти та ін. [7].

«Розвиток особистості в колективі, формування і розвиток її лідерських якостей залежать від змісту діяльності до якої залучено колектив, та від способів організації діяльності. Саме діяльність висуває лідера» [8, с. 127]. Діяльність у технічних університетах різноманітна. Вона включає в себе навчальну, науково-дослідну та позааудиторну роботу, творчість,

та ін., але обов'язково усі види діяльності супроводжуються організа-торською активністю.

У нашому дослідженні ми зупинили свій вибір на вивченні такої лідерської якості як організаційні здібності. Організаційні здібності стали предметом дослідження у експерименті по дослідженню лідерських якостей у студентів, майбутніх інженерів. В дослідженні приймали участь 30 студентів – 18 чоловіків та 12 жінок, від 23 до 25 років. Вони закінчили Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут» (далі – НТУ «ХПІ») і стали аспірантами першого курсу цього ж університету. Під час проведення експерименту основними методами дослідження було визначено анкетування і тестування. Респондентам було запропоновано анкети з блоками питань за трьома напрямками: лідерські якості, що сприяють успіху в роботі; лідерські якості, що визначають успіх сучасного лідера; лідерські якості випускника НТУ «ХПІ», що є найбільш значимими для респондентів у майбутньому. Експеримент проводився в ході навчально-виховного процесу під час аудиторних занять по філософії в грудні 2014 року.

Організаційні здібності – якість особистості, що характеризує «її вміння ефективно організувати спільну роботу людей, розподілити між ними конкретні завдання й забезпечити їх належне виконання» [9, с. 39].

Організаторська діяльність студентів – це сфера, в якій проявляються організаторські здібності та якості особистості [10]. «Залучення до організаторської діяльності покликано сформувати і розвинути в тій чи іншій мірі систему лідерських якостей більшості студентів, включаючи тих, чії лідерські якості виражені недостатньо яскраво. Організаторська діяльність студентів вимагає від них прояву активності, ініціативності, вміння впливати на людей, домагатися їхньої прихильності та підтримки і при цьому поважати їхні бажання, інтереси прагнути зрозуміти і прийняти їх точку зору» [8, с. 127].

Аналіз рівня організаційних здібностей представлено на рис. 1.

Результати експерименту показали, що у 6 респондентів вважають, що організаційні здібності найбільш необхідні для успіху в роботі; стільки ж респондентів визначили, що ця якість необхідна у роботі сучасного лідера. Утім, слід зазначити, що ніхто з опитаних не визначив цю якість найбільш значимою для себе у майбутньому. 6 респондентів визначили лідерство як вміння так організувати взаємодію з людьми, щоб кожен з них усвідомив як досягти загальної мети. Стільки ж респондентів показали високій рівень організаційних здібностей; 12 – середній рівень організаційних здібностей і 12 – низький рівень організаційних здібностей.

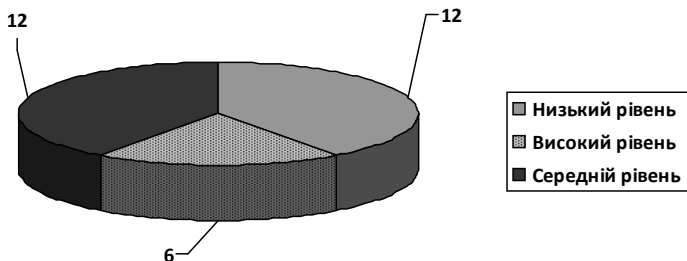


Рис. 1 – Рівень організаційних здібностей (представлено у абсолютних частотах)

Таким чином, організаційні здібності необхідно розвивати у студентів технічних університетів. Тому у навчально-виховному процесі необхідні умови для якісного засвоєння спеціальних знань з використанням порівняння та співставлення знань, вражень, переживань; створення проблемних ситуацій, що вимагають вирішення їх студентами.

Таким чином, експеримент дозволив визначити найбільш значущу групу лідерських якостей для випускників НТУ «ХП» серед яких однією з пріоритетних визначено організаційні здібності [7]. Визначено недостатню сформованість лідерського потенціалу в дослідній групі, переважно через недостатню сформованість у піддослідних організаційних здібностей.

Таким чином, наочно показана недостатня сформованість організаційних здібностей у студентів НТУ «ХП», що закінчили курс навчання в технічному університеті. Тому проблема розвитку організаційних здібностей у студентів технічних університетів в процесі професійної підготовки є актуальною і потребує подальшого вивчення.

Можемо констатувати, що в теорії формування організаційних здібностей як необхідного аспекту лідерського потенціалу у майбутніх інженерів і на практиці є дисонанс, що дає змогу зробити висновок про необхідність і далі займатися актуальною проблемою в педагогічній теорії і практиці професійної освіти – формуванням організаційних здібностей як необхідного аспекту лідерського потенціалу у майбутніх інженерів в процесі професійної підготовки. Запропоноване дослідження вимагає подальшого продовження у вигляді теоретичного осмислення, практичних рекомендацій, проведення наступних експериментів для конкретизації проблемних аспектів формування організаційних здібностей у майбутніх

інженерів та визначення механізмів формування організаційних здібностей у студентів технічних університетів під час навчання.

Література

1. Романовський О. Г. Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності : монографія / О. Г. Романовський. – Харків : Основа, 2001. – 311 с.

2. Фоміна М. В. Структурування змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх інженерів машинобудівного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / М. В. Фоміна ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2005. – 20 с.

3. Резнік С. М. Формування управлінських умінь і навичок у майбутніх інженерів у вищих технічних навчальних закладах : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / С. М. Резнік ; Ін-т проф.-тех. освіти АПН України. – Київ, 2007. – 20 с.

4. Підбуцька Н. В. Педагогічні умови формування конфліктологічної культури майбутнього інженера-машинобудівника : автореф. дис... канд. пед. наук / Н. В. Підбуцька ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2008. – 20 с.

5. Ігнатюк О. А. Формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика : монографія / О. А. Ігнатюк. – Харків : НТУ «ХПІ», 2009. – 432 с.

6. Гура Т. В. Формування управлінської компетентності випускників електромашинобудівних спеціальностей технічних університетів : автореферат... канд. пед. наук, спец.: 13.00.04 / Т. В. Гура. – Запоріжжя : Класич. приват. ун-т, 2011. – 20 с.

7. Ріпка І. В. Дослідження лідерських якостей у студентів технічних університетів: результати експерименту / І. В. Ріпка // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі : зб. наук. праць. – Запоріжжя : Класич. приват. ун-т, 2015. – Вип. 40 (93). – С. 481–487.

8. Зорина А. В. Формирование лидерских качеств у студентов в вузе: результаты эксперимента [Электронный ресурс] / А. В. Зорина // Известия ВГПУ. 2009. – № 1. – С. 126–129. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-liderskih-kachestv-u-studentov-v-vuze-rezultaty-eksperimenta#ixzz3Rdl9lE8H>.

9. Типологія лідерства: метод. посібник з курсу «Психологія управління» / О. Г. Романовський, О. С. Пономарьов, К. В. Баженов, О. А. Ігнатюк. – Харків : ХДПУ, 2000. – 28 с.

10. Лутошкин А. Н. Как вести за собой. Старшеклассникам об основах

организаторской работы / А. Н. Лутошкин. – Изд. 2-е, перер. и доп. – М. : Просвещение, 1981. – 208 с.

А. А. Рябко

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

В Украине на современном этапе развития одна из главных проблем образования – низкая заинтересованность школьников в изучении истории. Соответственно, важнейшей целью системы образования является повышение интереса учащихся к изучению школьного курса истории. Решение этой проблемы может быть осуществлено через внеурочную внеклассную работу, которая является неотъемлемой составляющей частью учебно-воспитательного процесса. Внеурочная деятельность является равноправным, взаимодополняющим компонентом базового образования.

Еще в середине прошлого века В. А. Сухомлинский писал о значимости внеурочной деятельности: «Логика учебного процесса таит в себе опасность замкнутости и обособленности, потому что в школе на каждом шагу подчеркивается: достигай успеха собственными усилиями, не надейся на кого-то, и результаты умственного труда оцениваются индивидуально. Чтобы школьная жизнь была проникнута духом коллективизма, она не должна исчерпываться уроками». С этим высказываем трудно не согласиться.

В системе внеклассной работы школы особая роль в воспитании занимает внеурочная работа по истории, которая является одной из составных частей деятельности учителя истории. Внеурочная работа преследует те же задачи, что и учебный курс, то есть приобщает учащихся к пониманию истории, обогащает их знания, расширяет исторический кругозор, содействует росту их интереса к истории. Целью внеклассной работы по истории являются углубление знаний, полученных школьниками на уроках истории, организация процесса познания интересным и увлекательным в условиях свободы в выборе содержания внеклассной работы.

Обобщив все вышесказанное, можно утверждать, что внеурочная работа по истории – это организация учителем различных видов деятельности учащихся после уроков, которые обеспечивают необхо-

димые условия для овладения ими навыками и умениями теоретической и практической работы по более глубокому усвоению и активному восприятию исторического опыта.

Соответственно, внеурочная деятельность всегда носит объективный характер, что определяется рядом обстоятельств:

1. На уроке не всегда можно разъяснить, довести до сознания учащихся отдельные элементы исторических знаний и исторического процесса в целом.

2. На уроке учитель не может показать, а учащиеся увидеть то, чего нет в классе: храм, домашняя утварь, памятники и т.д.

3. На уроках всегда ощущается недостаток времени для охвата тем и проблем, предусмотренных учебными программами.

4. Практическая функция изучения истории гораздо чаще находит реализацию именно во внеурочной работе.

В научных исследованиях вопросы методики применения различных внеклассных форм обучения истории, их видов и особенностей нашли отражение в работах А. А. Вагина, И. Я. Лернера, А. Ф. Родина, А. А. Рудина, Ю. Е. Соколовского и др.

Несмотря на имеющиеся исследования по данной теме, она в настоящее время остается актуальной ввиду преобразований в современном обществе, изменений сознания школьников и реформирования школьных программ в современных учебных заведениях.

Итак, организация внеурочной работы с обучающимися в любом образовательном учреждении является одной из важных направлений деятельности педагогов. Занятия с подростками, помимо уроков, имеют существенное, а нередко и решающее значение для их развития и воспитания.

Одной из главных целей внеурочной деятельности является стремление развивать интерес учащихся к истории своего государства. К основным задачам внеклассной работы по истории мы относим:

1. Развитие самостоятельности учащихся в поиске исторического материала;

2. Развитие творческого мышления и способностей через основные формы внеурочной деятельности;

3. Воспитание чувства патриотизма у учащихся на мероприятиях, посвященных отечественной истории;

4. Углубление стремления изучать события, исторических личностей, культуру и быт различных исторических эпох.

5. Оптимизация учебной нагрузки обучающихся.

Внеклассная работа помогает учителю выявить интерес, способности

и возможности каждого ребенка, установить более тесный контакт и взаимопонимание. Формы воспитательной работы – это способы организации коллективной и индивидуальной деятельности учащихся, направленной на достижение той или иной воспитательной цели.

Формы организации внеурочной деятельности, по мнению А. В. Советовой, отличаются от уроков. Это экскурсии, кружки, секции, круглый стол, конференции, диспуты, школьные научные общества, поисковые и научные исследования и т. д.

Вся внеурочная работа по истории классически делится на три основных направления (рис. 1).

Охарактеризовав основные направления внеурочной деятельности по истории, следует более подробно на них остановиться.

Формы массовой работы принадлежат к числу наиболее распространенных в школе. Они рассчитаны на одновременный охват многих учащихся, им свойственна красочность, торжественность, яркость, большое эмоциональное воздействие на детей. Примерами массовых форм внеурочной деятельности являются исторические вечера (на них могут обсуждаться проблемы истории («Отмена крепостного права: за или против?»), исторические экскурсии (посещение наиболее памятных исторических мест), олимпиады (главной задачей олимпиад является выявление наиболее сильных, наиболее знающих, наиболее умеющих учащихся, обладающих широким кругозором не только историческим, но и общекультурным). Еще один важный аспект этого внеклассного мероприятия состоит в том, что можно задать тот уровень,

Внеклассная работа		
массовая	групповая	индивидуальная
<ul style="list-style-type: none"> – исторические вечера; – исторические экскурсии; – викторины и конкурсы; – олимпиады; – конференции; – недели истории; – просмотр исторических фильмов 	<ul style="list-style-type: none"> – исторический кружок; – исторические общества; – выпуск исторических газет и журналов; – факультативы 	<ul style="list-style-type: none"> – написание рефератов и докладов; – создание проектов; – выполнение творческих заданий

Рисунок 1. Основные направления и формы внеурочной работы по истории

к которому должны стремиться ученики. Сложные вопросы должны подстегнуть самостоятельный интерес школьников, показать им новые рубежи, конференции (призваны развивать у учащихся интерес не только к прошлому, но и настоящему, самостоятельность мышления и чувства ответственности за проделанную работу) и т. д.

Еще одной распространенной формой внеклассной работы по истории является групповая, или кружковая. Ее проявлениями являются исторические кружки и клубы, лекции, экскурсии, экспедиции.

Исторический кружок относится к систематичным формам внеклассной работы. Он рассчитан на углубленную работу в течение длительного времени с постоянным составом учащихся. Кружковая работа по истории способствует углубленному усвоению знаний, полученных на уроках, развивает интерес к предмету и творческие способности, формирует навыки исследования, практические умения школьников.

Выпуск в школе исторических газет и журналов также способствует формированию самостоятельности и развитию творческих способностей школьников.

Наиболее сложной и интересной является индивидуальная форма внеклассной работы по истории с учениками. Индивидуальная работа может быть самостоятельным поиском учеником способа достижения поставленной цели; его движением от незнания к знанию, формированию необходимого объема и уровня знаний, умений; приобретением навыков самоорганизации и самодисциплины.

Самостоятельная работа представляет собой особый вид учебной деятельности: она осуществляется под руководством учителя, но без его непосредственного вмешательства, потому что именно такая работа в наибольшей степени отвечает потребностям сегодняшних учащихся сделать что-то самим. К ней относятся написание рефератов и докладов, создание проектов, выполнение творческих заданий.

Таким образом, внеурочные занятия в единстве с учебными образуют систему «школьно-внешкольного образования», позволяющую оптимально решать проблему индивидуализации и дифференциации обучения как средства развития личности учащегося. Внеурочная работа стимулирует учителя в поиске средств и способов развития школьников с учетом их индивидуальных интересов и способностей. Организация этих занятий по истории ориентирует на углубленное изучение предметов, развивает у учащихся интеллектуальную и эмоциональную сферу личности. Школьник, являющийся соучастником внеурочной деятельности, включенный в продуктивную социально и личностно-значимую деятельность, совершенствует себя как личность.

О. Л. Сидоренко

**ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ДО ЗАПРОВАДЖЕННЯ
КРИТЕРІАЛЬНОГО ПІДХОДУ ПРИ ВИЗНАЧЕННІ РЕЗУЛЬТАТІВ
ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ:
ПЕРШИЙ ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

Уже в перші роки проведення зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) результати соціологічного дослідження, здійсненого в межах проекту «Гідна Україна», засвідчили, що ця реформа сприймається громадою як перспективний метод протидії корупції та підвищення якості загальної середньої освіти [2].

Сьогодні можна стверджувати, що ЗНО дедалі впевненіше посідає гідне його завдань і функцій місце в національній системі освіти. Збільшується кількість науковців і педагогів-практиків, які розглядають ЗНО як органічну складову Національної системи моніторингу якості освіти. Проте, важко не погодитися і з думкою про те, що система ЗНО для збільшення довіри з боку суспільства, розвитку й уникнення маргіналізації має постійно розвиватися. Найбільш суспільно чутливим елементом системи наразі можна вважати визначення результатів ЗНО

Однією із особливостей проведення ЗНО-2015 було запровадження нової моделі визначення результатів. Уперше в національній системі зовнішнього оцінювання встановлювався пороговий бал «склав / не склав» – мінімальна кількість тестових балів, які за виконання сертифікаційної роботи може отримати учасник ЗНО з мінімальним рівнем знань, необхідним для участі в конкурсі на зарахування до вищого навчального закладу [3].

Практика визначення мінімального порогового бала проходження тесту апробована в світі. В. І. Бойко, Т. С. Вакуленко, А. Забуліоніс, С. В. Ломакович, В. М. Терещенко та ін. вивчали зарубіжний досвід щодо визначення й шкалювання результатів національних вступних тестувань.

В. П. Горох, А. І. Милянник, С. А. Раков та ін. досліджували світовий досвід проведення стандартизованих зовнішніх оцінювань з огляду на перспективу створення національної системи моніторингу якості освіти в Україні.

Питання запровадження ЗНО як складової української освіти розглядали українські науковці Л. М. Гриневич, І. Л. Лікарчук, О. І. Ляшенко, В. В. Темненков та ін.

Метою даної статті є спроба проаналізувати на прикладі роботи експертних предметних груп, створених при Харківському регіональному

центрі оцінювання якості освіти (ХРЦОЯО), досвід запровадження нової моделі встановлення результатів в системі ЗНО як одного із шляхів збільшення суспільної довіри до зовнішнього оцінювання та посилення його ролі як індикатора якості освіти в Україні.

Отже, з 2015 року в системі ЗНО відбулися суттєві зміни у визначенні результатів. Було прийняте рішення «відмовитися від *відносного критерію* встановлення «порога», коли його кількісний показник залежить від того, наскільки хороші результати абітурієнт продемонстрував відносно інших учасників тестування, та запровадити *абсолютний критерій*, коли рішення щодо «порога» («склав/не склав») ухвалюється експертним шляхом» [1, с. 35].

Такі зміни були викликані тим, що від початку проведення ЗНО з метою відсіювання абітурієнтів, рівень знань і умінь яких є занижким для продовження навчання у вищих навчальних закладах (ВНЗ), було запроваджено своєрідний «пориг» у 124 бали. На думку фахівців, з позиції теорії педагогічних вимірювань неможливо пояснити й обґрунтувати, чому результат у 123,5 бала є «непрохідним», а результат у 124 бали є «прохідним». Найбільш «вузьким» місцем цього «порога» вважають те, що його автоматичне встановлення не гарантує відсікання бала «сліпого вгадування», тобто не виокремлює «тих абітурієнтів, які з високим ступенем імовірності набрали свої бали завдяки лотерейній удачі, а не предметним знанням і вмінням» [1, с. 34].

Для визначення порогового бала ЗНО-2015 застосовувалося одразу два методи – метод Ангоффа та метод Кессі Беука.

Сутність методу Ангоффа полягає в тому, що група експертів оцінює кожне тестове питання, виходячи з того, правильно чи неправильно відповідь на нього мінімально підготовлений абітурієнт. Середнє значення експертних оцінок використовується для визначення критеріального порогау «склав/не склав». Експерти з кожного предмета мають бути різної статі, віку, сфери діяльності (ЗНЗ, ВНЗ, методичні служби тощо) – у такий спосіб створюється прийнятний «освітній фон». Кількість експертів з кожного предмета має бути не меншою ніж десять осіб. Учасники, які не набрали «порогового бала» (категорія «не склав»), не мають права брати участі в конкурсному вступі до ВНЗ. Результати інших учасників (категорія «склав») шкалюються від 100 до 200 балів і дають право брати участь у конкурсі.

Отже, сума значень передбачуваної складності, усереднена за висновками експертів, є рекомендованим мінімальним балом проходження тесту за методом Ангоффа [4].

Метод Кессі Беука передбачає установаження компромісу між вимо-

гами предметних експертів та статистичними результатами ЗНО з певного предмета з урахуванням інформації про політичну, економічну, соціальну ситуацію, стан і перспективи розвитку систем загальної середньої та вищої освіти тощо [5].

Отже, метод Кессі Беука передбачає не тільки врахування думки експертів щодо порогового бала «склав / не склав», який установлюється за методом Ангоффа, але й реальних результатів учасників ЗНО.

Відповідно до вимог нормативних документів пороговий бал ЗНО визначали три групи осіб:

- експертні комісії з визначення оцінки за шкалою 100–200 балів при Українському центрі оцінювання якості освіти (УЦОЯО);
- експертні групи при регіональних центрах оцінювання якості освіти;
- робоча група УЦОЯО [3].

Кожна із названих груп має чіткі повноваження. Експертна комісія приймає рішення щодо встановлення порога «склав / не склав» з урахуванням експертних висновків членів регіональних експертних груп, зведену інформацію про які, а також проекти таблиць відповідності тестових балів рейтинговій оцінці, статистичні характеристики результатів виконання сертифікаційних робіт для розгляду експертними комісіями готує робоча група УЦОЯО.

Персональний склад регіональних експертних груп з кожного предмета (як правило, вісім осіб) затверджується наказом відповідного регіонального центру оцінювання якості освіти. Отже, в Україні при формуванні предметних експертних груп було забезпечено представництво не тільки усіх освітянських кіл, але й усіх регіонів держави, що сприяло збільшенню суспільної довіри до запропонованого порогового бала.

Персональний склад регіональних предметних експертних груп формується на конкурсній основі із залученням до роботи в них:

- 1) фахівців, делегованих громадськими об'єднаннями керівників ВНЗ, зареєстрованими в установленому законодавством порядку;
- 2) науково-педагогічних працівників ВНЗ;
- 3) педагогічних працівників ЗНЗ у містах і сільській місцевості [3].

До роботи у 12 регіональних експертних групах з визначення порогового бала «склав / не склав», які працювали на базі ХРЦОЯО у 2015 році, було залучено 99 осіб, у тому числі:

- 30 учителів ЗНЗ міст;
- 18 учителів ЗНЗ сільської місцевості;
- 9 науково-педагогічних працівників інститутів післядипломної педагогічної освіти;

– 42 викладачі ВНЗ.

Серед викладачів ВНЗ 33 експерти мають науковий ступінь кандидата наук, 2 – доктора наук.

Ключовий етап роботи експертів – визначення рівня мінімально підготовленого абітурієнта. Цей етап передбачає напрацювання єдиних вимог до мінімально підготовленого абітурієнта. У загальному розумінні мінімально підготовлений абітурієнт – це той, хто володіє найменшим обсягом знань, необхідних для виконання завдання (сертифікаційної роботи); той, хто своїми знаннями й уміннями ледь відповідає освітньому предметному стандарту, чиї знання й уміння є фрагментарними, граничними, але прийнятними.

Зрозуміло, що визначення регіональною предметною експертною групою рівня мінімально підготовленого абітурієнта потребує детального опрацювання цих вимог, а саме, наповнення конкретним предметним змістом і «прив'язки» до критеріїв оцінювання.

Наприклад, група експертів, що працювала при ХРЦОЯО, висунула такі вимоги до мінімально підготовленого абітурієнта з *географії*:

- розпізнає основні географічні закономірності;
- знає базові географічні факти та події;
- знає базову географічну номенклатуру (розпізнає на візуальних джерелах);
- розпізнає основні географічні терміни й поняття;
- уміє використовувати картографічні, статистичні та інші візуальні джерела для пошуку й отримання інформації, що представлена в явній формі.

Важливість цієї роботи важко переоцінити, адже саме від її результатів буде залежати, в першу чергу, забезпечення спільності розуміння підходу до оцінювання завдань експертами й об'єктивність визначення порога «склав / не склав». Крім цього, визначений у колі експертів рівень мінімально підготовленого учня з конкретного предмета має вплинути й на подальше розроблення стандартів освіти; на роботу тестологів; неодмінно має враховуватися у діяльності педагогів і методичних служб.

Очевидно, що визначення мінімальної межі підготовленості майбутнього студента з опорою на освітні стандарти, рівень сформованості предметних компетентностей вносить вагому критеріальну складову в систему визначення результатів ЗНО. Такий підхід до оцінювання дозволить не тільки забезпечити справедливий вступ до ВНЗ найкращих або здатних до навчання абітурієнтів. Аналіз виконання завдань у ракурсі вимог до мінімально підготовленого абітурієнта дозволяє зробити висновок і про загальний рівень підготовки випускників, і про

сформованість окремих предметних компетентностей, і про якість програм, підручників, методики викладання предмета, відтак – окреслити шляхи вдосконалення навчально-виховного процесу.

У свою чергу, встановлення межі на певній позначці (у певній кількості тестових балів) вимагає серйозного обґрунтування. У ході обговорення фахівці мають спиратися на нормативно-правові документи, підручники, навчальні програми тощо. Крім того, експерти мають урахувати місце та роль предмета у ВНЗ (профільний – непрофільний). Наприклад, статистика проведення ЗНО з 2008 р. свідчить, що історію України для складання тесту обирають близько половини учасників. При цьому сертифікат з історії України вимагається як на профільні стосовно цього предмета спеціальності, так і досить далекі від нього. Зрозуміло, що цей факт також має враховуватися експертами при визначенні мінімального порога знань і умінь з предмета. Їхній обсяг має бути таким, що уможливило б приріст за умови подальшої навчальної діяльності, тобто базові предметні поняття і навички мають бути сформовані хоча б на елементарному рівні.

Усе наведене вище дозволяє зробити ряд **висновків і пропозицій щодо подальшого дослідження проблеми.**

Перший досвід запровадження порога «склав / не склав» при визначенні результатів ЗНО був досить успішним. По-перше, з усіх предметів тестування пороговий бал перевищив бал сліпого угадування, по-друге, відбір абітурієнтів здійснювався не суто статистично, але й з урахуванням критеріальних вимог.

Чи мають ці вимоги бути єдиними для всіх регіональних груп з певного предмета? Питання залишається відкритим, оскільки поки що немає єдності навіть у концептуальних підходах. Наша відповідь: «Так». В іншому випадку, складно буде пояснити суспільству, чому той учасник ЗНО, який отримав 22 бали з української мови та літератури, може брати участь у конкурсі на вступ до ВНЗ, а його однокласник із 21 балом – ні.

Ще одним позитивним наслідком упровадження нової системи визначення результатів ЗНО є формування товариства експертів з встановлення порогового бала – людей фахових, відповідальних, принципових, відкритих до нового досвіду, налаштованих не тільки критикувати, а й удосконалювати систему ЗНО.

Література

1. Бойко В. Визначення результатів зовнішнього незалежного оцінювання: старі проблеми та нові перспективи / В. Бойко // Історія в рідній школі. – 2014. – №11. – С. 33–38.

2. Корупція в Україні: Загальнонаціональне дослідження стану корупції у сфері вищої освіти: Базове та повторне дослідження 2008 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.pace.org.ua/content/view/155/1/lang,uk/>.

3. Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.03.2015 р. № 299 «Деякі питання колегіальних робочих органів з питань визначення результатів зовнішнього незалежного оцінювання», зареєстрований в Міністерстві юстиції України 31 березня 2015 р. за № 359/26804 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://testportal.gov.ua/normdocs/>.

4. Angoff W. H. Scales, norms and equivalent scores / W. H Angoff // Educational measurement. 2nd ed. – Washington : DC: American Council on Education, 1971. – P. 508–600.

5. Livingston S. A. Passing Scores: A Manual for Setting Standards of Performance on Educational and Occupational Tests / S. A. Livingston, M. J. Zieky. – Princeton : Educational Testing Service, 2004.

Е. И. Снопкова

АКТУАЛЬНОСТЬ РАЗВИТИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В КОНТЕКСТЕ КЛЮЧЕВЫХ ВЫЗОВОВ СОВРЕМЕННОСТИ

Проблема определения статуса методологической культуры в структуре современной профессиональной культуры педагога, а также ее содержания и механизмов формирования в системе непрерывного образования относится к актуальным и нерешенным вопросам педагогической науки. Содержание категории «методологическая культура педагога» комплексирует в себе три взаимосвязанные проблемные области: методологическая культура будущего педагога; методологическая культура учителя-практика и методологическая культура субъекта научно-исследовательской деятельности в сфере образования. В настоящей статье мы рассматриваем роль и значение методологической культуры учителя-практика в трансформационных процессах, которые происходят в системе образования в ответ на вызовы современной социокультурной ситуации.

Вызовы современного этапа общественного развития определяют новые требования к результатам и качеству образования. «Современный образовательный процесс ориентирован на подготовку подрастающего поколения к полноценной жизни в обществе, началу трудовой

деятельности и продолжению образования» [1, с. 3]. К приоритетным задачам образовательного процесса относится реализация следующих направлений педагогической деятельности: научить школьников учиться и объяснять явления объективной реальности (природы, общества, внутреннего мира человека); научить ориентироваться в мире духовных ценностей и ключевых вопросах современной жизни; научить решать проблемы общие для различных видов деятельности, в том числе и профессиональной; осуществлять осознанный профессиональный выбор, научить реализовывать различные социальные роли и др. Переключение акцента с приоритетности предметных знаний, которые превращаются в средства развития личности обучающегося, на расширение и развитие разнообразного личностного опыта, способности и готовности использовать знания, умения, способы мышления и деятельности в реальных жизненных ситуациях, актуализирует вопросы личностной ориентации образования, его диверсификации и личностного характера как основы модернизации содержания и технологий образования.

Вышеуказанные приоритетные задачи образовательного процесса подчеркивают роль и значение методологической культуры его участников, как педагогов, так и учащихся. Методологическая культура понимается как культура организации деятельности и мышления и рассматривается в двух срезах: в контексте организации и рефлексии собственно педагогического мышления и деятельности, а также культуры организации и управления учением школьников. «В содержании обучения неизбежно должны быть совмещены как исполнительские, так и самоопределенческие, целенностные проектировочные и рефлексивные процедуры» [2, с. 11]. Решение проблемы формирования методологической культуры педагога как культуры организации учебной деятельности в разных учебных ситуациях неизбежно актуализирует проблемы перевода ученика в позицию субъекта учебной деятельности и мыследеятельности, становления всех сторон деятельности субъекта учения: развития системы личностных ценностей и формирования мотивов учения, «выращивания» способов теоретической и практической деятельности, формирование рефлексивных умений выбора и применения средств и способов деятельности в соответствии с пониманием уникальности конкретной ситуации учения/обучения (термин Ю. В. Громыко).

В. А. Сластенин определяет методологическую культуру как учителя как ядро педагогического сознания, важнейшим проявлением которых (и педагогического сознания, и методологической культуры) выступают

характеристики современного стиля современного педагогического мышления. Если «понятия «педагогическое сознание» и «педагогическое мышление» ориентированы на раскрытие специфики данного вида профессионального сознания (мышления)... и отражают те инвариантные характеристики мышления учителя, которые обусловлены своеобразием педагогических задач», то в понятии «стиль мышления» фиксируется смена парадигм профессионального сознания [3, с. 19]. «Особая сложность здесь состоит в необходимости выйти за пределы собственно педагогических (в том числе «школьных») явлений, взять их в контексте противоречий развития общественных отношений и динамики культуры как целостной системы [3, с. 20].

Необходимо подчеркнуть, что по результатам контент-анализа публикаций, посвященных методологической культуре педагога, нами установлено, что наиболее часто повторяющимся контекстным основанием изучения данного феномена выступает культура мышления. Методологическая культура педагога в данном контексте исследуется как:

- культура мышления (Э. Г. Гельфман, П. Г. Кабанов, М. В. Корепанова, В. А. Мосолов, Ю. К. Пенская);
- культура современного научно-педагогического мышления (Е. В. Бережнова, Е. Ф. Бойко, Н. М. Борытко, В. В. Краевский, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова);
- особая форма функционирования педагогического сознания (С. В. Кульневич);
- особый склад педагогического мышления (В. И. Андреев, Л. А. Казанцева);
- концептуальное мышление (С. К. Багадирова, Е. Л. Прасолова, О. М. Шкуропатова).

Наряду с вышеуказанным, существуют и другие контекстные условия изучения и формирования методологической культуры педагога: характеристика личности учителя, личностное новообразование (М. В. Дубова, С. Я. Казанцев, В. А. Сластенин, В. Э. Тамарин, О. В. Тупилко, А. Н. Ходусов); позиция и способ осуществления педагогической деятельности (Л. Ю. Боликова, Е. Н. Васякина, Е. Ю. Иванова), авторская позиция (Ю. В. Сенько), культура субъекта деятельности (Ю. И. Глаголева); высший уровень, основа профессионализма, характеристика профессиональной компетентности (С. А. Загвоздина, В. В. Смирнова); компонент профессиональной культуры (А. И. Загревская, И. Ф. Исаев, Е. Б. Спасская, Т. Г. Юсупова) [4].

В. Никитаев в качестве одной из кардинальных особенностей нашего

времени отмечает, что разнообразные ситуации деятельности, «все чаще и чаще становятся проблемными, вынуждающими анализировать и изменять привычные способы деятельности и мышления» [5, с. 35]. Это справедливо и для педагогической деятельности, что также актуализирует проблемы развития методологической культуры педагога-предметника.

Актуальность развития методологической культуры педагога связана с проблемами инновационной педагогической практики, необходимостью преодоления разрыва между научным мышлением и приложением научных знаний, внедрением технологически воплощенных прикладных результатов научно-исследовательской деятельности в сферу образования. Одной из современных социокультурных форм связи науки и практики выступает открытие филиалов университетских кафедр в учреждениях образования. Разнообразная деятельность в рамках филиала кафедры под руководством ученых-консультантов создает гарантированные возможности для рефлексивно-инструментальной интеграции и присвоения практиками культурных, критериально-оформленных норм и образцов педагогической деятельности, что является основанием для повышения уровня методологической культуры и профессионально-личностного роста педагогов. Работа в области культурно оформленной трансляции педагогического опыта осуществляется, например, при организации образовательного процесса на базе филиала, подготовки мастер-классов учителями школы-филиала, сопровождении участников конкурсов профессионального мастерства преподавателями университетской кафедры и т. д. Передача собственного педагогического опыта студентам позволяет учителям-авторам опыта осмыслить и систематизировать его для себя, описать систему своей педагогической деятельности, что создает возможности для дальнейшего профессионального роста и развития [6].

В качестве одной из закономерных тенденций, характеризующей состояние современного образования, выступает процесс непрерывного обновления содержания и технологий обучения и воспитания в целях соответствия его результатов требованиям времени. Образование начинает восприниматься как гарант устойчивого социально-экономического и духовного развития страны, основа обеспечения высокого качества жизни и повышения уровня человеческого капитала. В связи с вышеуказанным, начинают переосмысливаться сущность и составляющие профессионально-педагогической культуры. Методологическая культура педагогических кадров выступает одним из резервов, способным актуализировать возможности образования, науки

и педагогической практики для обеспечения высокого качества жизни современного общества.

Литература

1. Важник С. А. Обновление содержания и научно-методического обеспечения общего среднего образования на современном этапе / С. А. Важник, Л. А. Худенко // Адукацыя і выхаванне. – 2015. – № 12. – С. 3–8.

2. Анисимов О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О. С. Анисимов. – М. : Экономика, 1991. – 416 с.

3. Слостенин В. А. Перестройке средней и высшей школы – научно-педагогическое обеспечение / В. А. Слостенин // Теория и практика высшего педагогического образования : межвузовский сб. науч. тр. – М. : Прометей МПГУ им. В. И. Ленина, 1991. – С. 16–21.

4. Снопкова Е. И. Методологическая культура педагога: онтологические, когнитивные и логические основания исследования / Е. И. Снопкова // Вестник МГИРО. – 2015. – №4 (23). – С. 24–29.

5. Никитаев В. Деятельностный подход к содержанию высшего образования / В. Никитаев // Высш. образование в России. – 1997. – № 1. – С.34–44.

6. Снопкова Е. И. Развитие методологической культуры педагога в процессе функционирования университетской кафедры в школе / Е. И. Снопкова // Актуальні проблеми методики навчання історії, правознавства та суспільствознавчих дисциплін : матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф. / [упоряд. Г. Г. Яковенко]. – Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. – С. 116–124.

Л. Г. Сокурская

КАДРОВЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ УКРАИНЫ: ШТРИХИ К СОЦИОЛОГИЧЕСКОМУ ПОРТРЕТУ

Научный анализ кадрового потенциала отечественной школы высшего образования приобретает особую актуальность в контексте задач ее модернизации, интеграции в европейское и мировое образовательное пространство. Этим, на наш взгляд, определяется как теоретическая, так и практическая значимость исследований в данной области. Предпринятый нами анализ публикаций свидетельствует о дефиците научных, в том числе, социологических работ, в центре

внимания которых находились бы вопросы, связанные с анализом характеристик профессорско-преподавательского состава высшей школы Украины. Отдельные публикации, в которых представлены количественные данные о кадровом потенциале отечественного вузовского образования, все-таки есть (см., например: [1] и др.), однако серьезных аналитических работ практически нет. На этом, в частности, акцентирует внимание Е. В. Астахова (см., например: [2]).

Отсутствие научных разработок по данной проблеме, с нашей точки зрения, является одним из серьезных барьеров на пути совершенствования отечественного высшего образования, его модернизации (более подробно мы писали в: [3; 4; 5]). Ведь знание того, чем живут современные вузовские преподаватели, как они выстраивают профессиональную карьеру, как относятся к студентам, как представляют перспективы развития украинской высшей школы и нашей страны в целом, что они ценят в этой жизни, на что надеются и многого другого, в значительной степени зависит успех реформирования отечественного высшего образования, в том числе образовательных инноваций, предусмотренных новым Законом Украины о высшем образовании.

Целью данной статьи является выяснение того, какие объективные и субъективные характеристики преподавателей высшей школы способствуют/предшествоуют ее модернизации, иначе говоря, социологический портрет социально-профессиональной группы, точнее, штрихи к такому портрету.

Прежде чем приступить к реализации сформулированной нами цели, необходимо уточнить, какое содержание в контексте данной статьи мы будем вкладывать в понятие «кадровый потенциал».

Понятие «кадровый потенциал», в отличие от тех дефиниций, которые встречаются в научной литературе (см., например: [6; 7] и др.) и содержат такие характеристики соответствующего феномена, как «квалификация, уровень сознания, социальной зрелости, интеллектуальные и физические способности» персонала той или иной организации, учреждения и т. д. [6, с. 384], мы определяем следующим образом: кадровый потенциал – это совокупность количественных и качественных, объективных и субъективных характеристик работников конкретной организации (учреждения, заведения): их количественный состав, демографические и физические данные, материальное положение и социальное происхождение, уровень профессиональной квалификации и компетентности, культурный, в том числе, образовательный капитал, смысловые ценности, ценностные ориентации и установки в сфере профессио-

нальной деятельности (карьеры), моральные предпочтения, гражданские позиции и т.п.

В этой статье мы опираемся на результаты международного исследования «Проблемы формирования гражданской идентичности молодежи: роль образования как фактора консолидации общества»¹. В методике нашего исследования был сформулирован вопрос о планах трудоустройства респондентов. Анализ ответов на него показал, что преподавательской работе в вузе отдали предпочтение 8,6%². Учитывая, что опрос был проведен в 2008 году среди студентов 4 курса, мы вполне обоснованно можем предположить, что эти респонденты сегодня пополнили ряды молодых преподавателей отечественных вузов.

Кто же вошел в группу потенциальных вузовских преподавателей? Абсолютное большинство данной группы составили женщины (82%). Больше половины «вузовских преподавателей» (около 52%) до поступления в вуз жили в селе или в небольшом городе. Их отличает более низкий уровень материального положения по сравнению с другими респондентами. Так, к нищим и бедным отнесли себя в той группе около 26% опрошенных, к среднеобеспеченным – каждый третий, к достаточно обеспеченным – 36%, к богатым – 5% «преподавателей вузов».

Среди субъективных характеристик данной группы одной из важнейших является уровень профессионально-компетентностной составляющей её кадрового потенциала, в частности мотивы получения высшего образования, уровень академической успеваемости, отношение к учебе, знание и сферы использования иностранного языка, ориентацию на учебу в аспирантуре и причины такого решения, использование интернета для учебных и научных целей и др.

Как показал наш анализ, для «преподавателей вузов» наиболее значимыми оказались такие мотивы, как желание стать высококвалифицированным специалистом (67%), стремление иметь стабильный мате-

¹ Проведено кафедрой социологии Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина в 2008–2009 гг. По репрезентативной выборке было опрошено 3058 студентов украинских вузов, 628 российских и 300 белорусских студентов (выборка по России и Белоруссии нерепрезентативная). Результаты этого исследования представлены в коллективной монографии «Українське студентство у пошуках ідентичності» [8]. В этой статье мы будем опираться только на данные украинского массива исследования.

² Примерно такие же данные получены в ходе некоторых других исследований, проведенных в Украине. По результатам одного из них в высшей школе хотели бы работать чуть более 12% магистрантов [9].

риальный достаток (47%) и желание стать культурным, высокообразованным человеком (33%). Что касается формального отношения к высшему образованию (желание просто иметь диплом, все равно какой), то у «преподавателей вузов» оно выражено значительно ниже, чем у других респондентов: на этот мотив указал каждый четвертый из «преподавателей вузов».

Среди «преподавателей вузов» 22% учились только на «отлично», около 62% – на «хорошо и отлично», 13% – на «хорошо», чуть более 1% – на «хорошо и удовлетворительно». Среди них не было ни одного «круглого» троечника. В то же время среди отличников (таких в целом по массиву было 10%) только 19,6% опрошенных хотели работать в вузе.

Среди факторов отношения к учёбе «преподаватели вузов» называли такие, как интерес к изучаемым предметам (57%), стремление лучше подготовиться к будущей деятельности (54%), обеспечить себе профессиональную карьеру (почти 50%), чувство собственного достоинства (не хочется быть в числе отстающих) (48%).

В современных условиях одним из важнейших показателей профессиональной компетентности является знание иностранных языков. Среди «преподавателей вузов» занимались иностранным языком помимо вуза только чуть больше 21%.

Еще одним важным показателем профессионализма современного специалиста является его дигитальность. Сегодня практически все студенты используют IT-технологии, прежде всего как средство общения (71%), для поиска информации по научным проблемам (более 64%), о конференциях, грантах, возможностях обучения за границей (более 16%). Отнюдь не была чужда для «преподавателей вузов» такая интернет-практика, как поиск готовых рефератов, курсовых работ и т. д. (более 55%).

Парадоксально, но только около 36% «преподавателей вузов» планировали продолжить свою учебу в аспирантуре, видимо, не представляя требования к уровню квалификации преподавателя вуза.

Анализируя такой элемент кадрового потенциала, как ценности и ценностные ориентации, мы обнаружили, что такая терминальная ценность, как образованность, знания, в интересующей нас группе получила самые высокие оценки. На ее первостепенную значимость указали около 58% опрошенных «вузовских преподавателей». В то же время, отвечая на вопрос о присущих им качествах, только 26% «преподавателей вузов» отметили, что образованность и профессионализм присущи им в полной мере.

Характеризуя гражданскую идентификацию, укажем, что в полной

мере ощущали себя гражданами Украины немногим более 56% представителей данной группы, еще 30% – скорее ощущали.

Что касается эмиграционных настроений «преподавателей вузов», то 13,5% из них хотели бы поехать за границу на ПМЖ; около 27% респондентов этой группы выразили желание учиться за границей; около 31% хотели бы поехать за границу на временную работу.

О недостаточно высоком уровне патриотизма «преподавателей вузов» свидетельствует то, что около трети из них хотели бы получить гражданство другого государства. Однако заметим, что только 11% «преподавателей вузов» согласились бы отказаться от украинского гражданства.

Значительный интерес представляют самооценки «преподавателями вузов» своей позиции в студенческой группе. Среди них немало «лидеров» (19%); более 62% «активистов», около 13% «пассивных участников», около 6% «посторонних», наконец, около 1% «отверженных».

Анализируя культурный капитал, мы обратились к следующим показателям: образование родителей; наличие, объем и содержание домашней библиотеки; читательские и телевизионные предпочтения; культурная насыщенность досуговых практик.

Как оказалось, образовательный уровень родителей «преподавателей вузов» существенно не отличается от показателей в целом по массиву. Что касается домашней библиотеки, то среди «преподавателей вузов» ее не имеет каждый пятый; более 50% владеют небольшой библиотекой до 200 книг, 16% – до 500 книг, более 6% – до 1000 книг, более 7% – больше 1000 книг.

«Преподаватели вузов» регулярно читают литературу по специальности (57%; никогда не читают около 6%); газеты и журналы (соответственно, 35% и 8%); художественную литературу «серьезного» жанра (19% и 34%), поэзию (17% и 34%), научно-популярную литературу (16% и 22%), книги по истории и культуре своей страны (14% и 40%), детективы, приключения, фантастику (12% и 47%). Среди телевизионных предпочтений «вузовских преподавателей» – художественные фильмы (53%), музыкальные (49%) и новостные (42%) программы.

Досуговые практики «преподавателей вузов» не отличались культурной насыщенностью: так, 44% из них никогда не посещали концерты классической и современной музыки (делали это более-менее регулярно около 25%); 20% никогда не ходили в театр, не посещали художественные выставки, музеи (31% делали это более-менее регулярно).

Итак, каким же получился портрет «преподавателей вузов»? На наш

взгляд, достаточно объективным. Их не всегда отличает необходимый уровень профессионализма, педагогические знания, умения и навыки, коммуникативные способности, культурный капитал, отвечающий высокому званию университетского преподавателя.

К сожалению, дигиталькомпетентность наших молодых коллег, уровень которой иногда зашкаливает, не может компенсировать того, что называется общекультурной эрудицией, культурным кругозором, духовным богатством личности. То, что некоторые из них никогда не читают специальную и художественную литературу, не ходят в театры, музеи, концерты и т.д., обедняет их внутренний мир, не позволяет популяризировать эти и другие культурные практики в студенческой среде.

Как представляется, причина такой ситуации кроется в отсутствии традиций культурного потребления в родительских семьях части молодых преподавателей, в ущербности гуманитарного образования в украинской средней и, увы, высшей школе, в ценностных ориентациях и установках самих молодых людей как следствии двух названных выше причин. Как изменить такое положение дел? Подробного рецепта у нас нет. Можем только высказать предложение возвратиться к практике кураторства над молодыми преподавателями, наставничества со стороны их более опытных коллег.

Література

1. Батечко Н. Г. Сучасний стан розвитку кадрового потенціалу вищої школи [Електронний ресурс] / Н. Г. Батечко // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2013. – Вип. 3. – С. 519. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2013_3_3.
2. Астахова К. Університетський викладач в умовах переходу суспільства до інноваційної економіки: вектори змін / К. Астахова // Вища школа. – № 2. – 2010. – С. 41–47.
3. Арбеніна В. Стан навчальних практик сучасного студентства як соціокультурний бар'єр модернізації вищої школи України / Віра Арбеніна, Людмила Сокурянська // Український соціологічний журнал. – № 12. – 2012. – С. 27–47.
4. Сокурянська Л. Г. Бар'єри модернізації вищої освіти в Україні / Л. Г. Сокурянська // Ціннісна складова модернізаційних процесів у сучасному соціумі України : кол. моногр. / [О. М. Балакірева, В. М. Гесць, В. Р. Сіденко та ін.] ; НАН України, ДУ «Інститут економіки та прогнозування НАН України». – Київ, 2004. – С. 280–305.

5. Сокурянская Л. Г. Ценностная значимость образования как фактор его модернизации / Л. Г. Сокурянская // Социокультурные барьеры модернизации высшей школы Украины : коллектив. моногр. / под. ред. В. С. Бакирова. – Харьков : ХНУ им. В.Н. Каразина, 2015. – С. 65–88.

6. Писаревська Г. І. Основні теоретичні підходи до визначення поняття кадрового потенціалу / Г. І. Писаревська // Коммунальное хозяйство городов. – № 98. – 2011. – С. 382–388.

7. Криклий А. С. Формирование кадрового потенциала отрасли: вопросы теории и практики / А. С. Криклий. – Киев : Репрографика, 2003. – 282 с.

8. Українське студентство у пошуках ідентичності : монографія / за ред. В. Л. Арбеніної, Л. Г. Сокурянської. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. – 520 с.

9. Супрун М. О. Магістратура як форма підготовки високопрофесійних науково-педагогічних кадрів для ВНЗ України / М. О. Супрун // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – № 7. – 2011. – С. 33–37.

Е. В. Тарасова

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ КАДРОВОЙ ПОЛИТИКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ США

Проблема имеет две составляющие: кадровая политика, проводимая государством, и кадровая политика, проводимая отдельными компаниями организациями или учреждениями, включая учебные заведения.

Кадровая политика, проводимая *государством* (федеральным правительством), направлена на обеспечение *трудоустройства всех своих граждан*. Для этого существует огромное число государственных агентств по найму (recruitment agencies), как общенациональных, так и внутри каждого штата. Эти агентства занимаются поиском рабочих мест в самых разнообразных профессиональных областях – учителей, администраторов, бухгалтеров, спортивных тренеров, управленцев всех уровней, аудиторов, врачей и медсестер, продавцов недвижимости, семейной прислуги и т.д. Есть агентства по трудоустройству представителей этнических меньшинств и иммигрантов. В обязанности вышеупомянутых агентств входит, в частности, оказание помощи учебным

заведениям, компаниям, частным бизнесам и т.п. в поиске нужных им профессионалов. Наиболее известные из таких агентств:

- America's Job Exchange – всеамериканская биржа труда (которая предоставляет услуги онлайн);
- Stanford Centre for Opportunities – центр трудоустройства при Стэнфордском университете;
- The Hopkins University Recruiting Center – центр по найму при университете Джона Хопкинса;
- Boston Consulting Groups for Advanced Degree Graduates – бостонское консультационное агентство по найму выпускников вузов, закончивших университетский курс *с отличием*;
- Harvard University Center – Гарвардский центр занятости;
- Graduation Greenhouse – агентство «Теплица» по трудоустройству выпускников вузов;
- The NOMNET for Minority recruitment - всеамериканская сеть агентств по трудоустройству представителей национальных меньшинств и иммигрантов.

Помимо вышеперечисленных общенациональных, в каждом штате имеется много собственных агентств по найму. С любым из агентств вы можете связаться по электронной почте, Скайпу или выслать им видео с изложением своих пожеланий. Они проводят поиск и, как правило, предлагают вам на выбор несколько вариантов, причем не только в США, но и за рубежом. Кроме того, эти агентства ежемесячно публикуют *бюллетени* с информацией об имеющихся рабочих местах по всей Америке или в данном штате и перечнем так называемых hot jobs, т. е. вакансий, требующих срочного заполнения. Многими центрами такие услуги предоставляются бесплатно.

Политика, проводимая *конкретным учреждением* (государственным или частным) – образовательным, финансовым, коммерческим и т. д. направлена, естественно, на обеспечение квалифицированными кадрами самого себя. С этой целью в каждой уважающей себя фирме, компании, корпорации, а также вузе в зависимости от размеров и престижа существует специальный отдел, отвечающий за вербовку кадров (recruitment department), или конкретный сотрудник, называемый recruitment officer, или неформально headhunter – «охотник за головами».

Headhunting – феномен, распространенный в США чрезвычайно широко. Способы «охоты за головами» разнообразны. Наиболее традиционный – это так называемые «ярмарки рабочих мест» (job fairs), которые организуются потенциальными работодателями в каждом

крупном университете или колледже в конце учебного года. Компании обычно выходят на эти ярмарки с конкретными предложениями рабочих мест или должностей, отбирают наиболее понравившихся им кандидатов и приглашают их на собеседование или даже сразу предлагают работу в своей компании

Другой способ: многие компании/учреждения работают напрямую с конкретными университетами, взаимодействуя обычно с деканами/замдеканами интересующих их факультетов. При содействии последних они следят за успехами перспективных студентов (особенно в последний год обучения), составляют их рейтинг и приглашают на интервью тех, кто входит в первую «пятерку»

Бывает и так, что «охотники за головами» отыскивают нужных им квалифицированных специалистов в других (часто конкурирующих) учреждениях/компаниях и переманивают последних на работу к себе, соблазняя более высокой зарплатой, лучшими условиями труда и другими благами.

В **академических** заведениях (школы, вузы) выбор претендентов на преподавательскую работу происходит исключительно на **конкурсной основе**, при этом кандидаты проходят следующую стандартную процедуру: университет размещает информацию об имеющейся вакансии в одном или нескольких из упомянутых выше агентств по найму. Если речь идет о вакансии профессора или доцента, то объявление о ней публикуется и в зарубежных изданиях, в частности, в международных профессиональных периодических журналах (в американских университетах интернациональный профессорско-преподавательский состав не редкость). В течение 2–3-х месяцев кандидаты подают документы на конкурс (заявление, резюме, послужной список, список публикаций, сведения об участии в научных конференциях, рекомендации и пр.), после чего полученные материалы рассматриваются руководством факультета. В результате составляется так называемый «длинный список» (long list), например, из 10 подавших заявления претендентов в длинный список попадают шестеро. К обсуждению этих шестерых кандидатов привлекаются, помимо руководства, и другие члены факультета. В результате последовавшего отсева получается «короткий список» (short list) из трех человек, которых приглашают провести одну-две недели в данном университете, в течение которых каждый кандидат должен был прочесть 3 лекции (провести 3 занятия), провести семинар или workshop, а также одну неформальную встречу с коллегами и одну со студентами. По завершении всего этого проводятся два вида оценивания с выставлением

баллов: 1) faculty evaluation (оценку выставляет факультет) и 2) students' evaluation (оценку выставляют студенты). Должность получает кандидат, получивший высший балл в обоих случаях.

Оценивание качества работы преподавателя – также важный аспект кадровой политики, проводимой в американских вузах. Преподаватель регулярно подвергается, как минимум, трем видам оценивания (assessment and evaluation): peer evaluation (оценивают коллеги), students' evaluation (оценивают студенты), senior evaluation (оценивает декан/замдекана). Практикуется также так-называемая «самооценка» (self-evaluation). Как регулярно и каким способом оценивать работу преподавателя решает сам вуз (факультет). В некоторых вузах первые два вида оценивания происходят раз в месяц, но в большинстве университетов – раз в семестр. В конце семестра студенты должны написать характеристику на каждого из своих преподавателей – это во всех американских университетах *обязательное* требование. От результатов оценивания зависит зарплата и другие условия контракта, подписываемого университетом с преподавателем.

Для сохранения и привлечения квалифицированных кадров в американских учебных заведениях существует такой загадочный для нас феномен, как *tenure*. Этот термин нельзя однозначно перевести на русский язык – он очень полисемантичен. Применительно к американским академическим реалиям он означает по сути «бессрочное пребывание в должности». Получить *tenure* – заветная мечта каждого американского преподавателя. Основная привлекательность этого статуса, которое в Америке присуждается только школьным учителям и университетским преподавателям, состоит в том, что она присуждается *пожизненно* и может быть снят только в случае совершения его обладателем тяжкого уголовного преступления. Присуждение *tenure* было введено в начале 20х годов прошлого века как способ защиты прав работников образования, ибо в те годы даже очень высококвалифицированного преподавателя администрация могла уволить по политическим или расовым причинам или из личной неприязни.

При том, что каждый американский штат (или университет) имеет собственные правила присвоения *tenure*, существуют общая стандартная процедура. Решение о присуждении *tenure* принимает профессорско-преподавательский совет факультета после изучения и оценки работы преподавателя в течение «испытательного срока» минимум в пять лет (трех лет для школьных учителей). *Tenure* присуждается на основании:

– количества и качества научных публикаций (при этом учитывается индекс цитирования – h-index-citation);

- количества и качества выигранных претендентом грантов;
- педагогического мастерства претендента (оцениваемого в основном студентами) и его «положительного влияния на студентов», проявляющегося, в частности, в наличии у последних впечатляющих успехов и достижений (победы в конкурсах; приглашение на работу или стажировку в престижную фирму, компанию и т.п.);
- общественной деятельности претендента, в частности, заслуг перед community (волонтерство, благотворительность и т.п.).

Согласно американской академической философии, основная цель присуждения tenure – предоставление преподавателю права на академическую свободу (academic freedom). Tenure защищает ее обладателя от возможного давления со стороны администрации в случае несогласия с ее политикой или точкой зрения, tenure также гарантирует преподавателю право вести научную деятельность в интересующей его (а не университет) области, выбора объема учебной нагрузки, содержания, тематики, учебных материалов и т. п. Попросту говоря, tenure дает преподавателю интеллектуальную автономию (intellectual autonomy), что в системе американского образования считается нормальным, здоровым и стимулирующим фактором – причем не столько для самих обладателей tenure, сколько для тех, кто хочет ее добиться.

Однако не все в вопросах tenure обстоит так однозначно. В последние годы в американской академической среде растет число критиков данной практики. Последние, к которым активно присоединяются политики, журналисты и родители студентов, жалуются, что tenure делает практически невозможным избавиться от плохих преподавателей, т. к. это связано с преодолением неисчислимых бюрократических барьеров и чревато огромными финансовыми затратами, которые неизбежно понесет университет на судебные разбирательства. Другая проблема состоит в субъективном «снижении планки», т. е. недостаточно строгой процедуре оценивания кандидатов: многие факультеты проявляют неоправданную снисходительность к своим коллегам, о чем свидетельствует, в частности, тот факт, что отказ в получении tenure, согласно данным исследования Центра Реформирования Американского Образования (2014), составляет всего 1%!

Третья проблема состоит в безответственности некоторых получивших tenure преподавателей, в результате которой страдают студенты. Известны случаи [1], когда обладатели tenure вообще отказывались иметь дело со студентами, т. е. преподавать, считая достаточным ограничиваться только интересующей их исследовательской работой. Все это заставляет многие американские штаты (и университеты) сегодня пересматривать

свои правила присуждения tenure, т. е. дебаты по поводу tenure продолжаются.

Литература

1. Melnikoff D. Lifting the Curtain on the Hiring Process / D. Melnikoff // The Wall Street Journal. – 2015. – 26.10.

О. О. Тертичний, О. І. Кучкова

АКТИВІЗАЦІЯ РОЛІ ВЧИТЕЛЯ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ РОКУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УКРАЇНІ

2016 рік Указом Президента України проголошено роком англійської мови. Це має підвищити зацікавленість школярів у вивченні іноземних мов, особливо англійської. Сьогодні існує багато об'єктивних факторів, які впливають на цей процес. Розглянемо їх:

1. Можливість доступу до великої кількості інформації, особливо в мережі Інтернет. Сьогодні більша частина інформації у світовій мережі Інтернет викладено на англійській мові. за даними різних джерел [1; 2], більше ніж 50% усіх сайтів англійськомовні. До того ж більшість мов програмування базуються на англійській термінології та лексиці.

2. Необхідність проходити ЗНО з іноземної мови. Для продовження освіти у великій кількості ВНЗ необхідно скласти ЗНО з англійської мови. Також державна підсумкова атестація з іноземної мови у 2015/16 навчальному році залишиться обов'язковою, однак буде проведена навчальними закладами самостійно й не у формі ЗНО.

3. Можливість продовжувати навчання за кордоном. Це нагода навчитися новому й розширити свої горизонти, шанс подивитися на життя під іншим ракурсом, вивчити досконало іноземну мову. Так само отримана за кордоном освіта може стати цінним досвідом, адже багато роботодавців шукають працівників, які володіють досвідом життя й роботи в іншій країні, вільно володіють іноземними мовами, а міжнародний диплом відомого університету дає карт-бланш для початку успішної кар'єри.

4. Відсутність мовного бар'єра під час подорожей. Вільне спілкування мовою країни відкриває великі можливості для міжкультурної комунікації, цікавого відпочинку, дозволяє активно знайомитися з історією та традиціями.

5. Можливість працювати в майбутньому в зарубіжній організації. За даними дослідження HeadHunter, за кордоном хотіли би працювати 80% працівників середньої та вищої ланки. При цьому половина з них (41%) називали як причини напружену політичну ситуацію, бажання забезпечити своїм дітям стабільне майбутнє, а також маленькі зарплати в Україні. Цього року, найшвидше, вплив фахівців із України триватиме. В українських представництвах іноземних корпорацій кількість внутрішніх вакансій в інших країнах переглядає кожен другий співробітник із України. Більш того, міжнародні компанії, особливо з зарплатами у валюті, самі активно пропонують співробітникам можливості переїзду в інші офіси за кордоном, у тому числі й з метою тимчасової економії коштів.

Незважаючи на наведені фактори активізації вивчення англійської мови школярами, існують і фактори, які заважають її успішному вивченню. Існують проблеми й у сфері викладання англійської мови в школі. Це також велика група недоліків.

1. Брак сучасних якісних підручників. Зміст більшості сучасних підручників не відповідає вимогам часу, не спрямований на набуття необхідних компетенцій. Видання іноземних видавництв не відповідають шкільній програмі, дорогі й тому не отримали великого розповсюдження.

2. Неналежна кваліфікація учителів. Велика кількість українських учителів іноземних мов не лише не були за кордоном, а навіть ніколи не спілкувалися з носіями мови. Не на належному рівні знаходиться і система підвищення кваліфікації. Професія вчителя не є престижною, до того ж заробітна платня вчителя дуже мала. Це приводить до відсутності зацікавленості вчителя у роботі.

3. Орієнтація на тестування. Під час ЗНО велика кількість питань є тестовими. Складання ефективних тестів є завданням трудомістким. Для підвищення ефективності тестів необхідно провести апробацію хоча б на декількох класах. У багатьох випадках під час перевірки лінгвістичних навичок тестування не дозволяє отримати належні результати.

4. Відсутність необхідних англо-українських словників термінів. Велика кількість енциклопедичних словників створюються шляхом перекладу з російської чи з англійської мови (або з англійської на російську, а потім вже на українську, такий собі пере-переклад). Через це для позначення одного й того ж поняття використовується абсолютно різна термінологія, й застарілі терміни. Хоча, згідно з усіма нормами, термінологія мусить бути універсальна для будь-якого типу літератури. Також відсутні спеціалізовані словники вузьких галузей – географічних, історичних, хімічних, фізичних, математичних, музичних.

Отже, активне вивчення англійської мови дозволяє покращити рівень освіти школяра. Але цьому заважає низка об'єктивних причини. Вивчивши наведені причини, можна зробити декілька рекомендацій щодо підвищення ролі вчителя іноземної мови.

По-перше, під час викладання слід приділяти увагу до підручників. Сьогодні це підручники English Grammar in Use[3], Oxford Practice Grammar[4], Round-Up, Get Set Go.

По-друге, слід розвивати систему підвищення кваліфікації учителів. До того ж матеріально зацікавити їх у підвищенні кваліфікації. А головне – підвищити престижність професії учителя.

Слід звернути увагу на розробку тестових завдань, проводити їх активну апробацію, у тому числі у великих групах. Використання тестових завдань дозволяє оцінити успішність учня, виявити недоліки в його знаннях.

Збільшення кількості словників та необхідної довідкової літератури також сприятиме покращенню вивчення іноземної мови. Створення єдиної термінології дозволить ефективно вивчати іноземні мови.

Таким чином, роль учителя у вивченні іноземної мови досить вагома. Удосконалення системи навчання англійській мові дозволить вивчати мову більш ефективно. Підвищення рівня знань з англійської мови дозволить розширити коло спілкування як школяра, так і вчителя, позитивно впливатиме на успішність учнів та ефективність навчання в цілому.

Література

1. Языки в Интернете [Электронный ресурс] // Википедия. Свободная энциклопедия. – Электрон. дан. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=%D0%AF%D0%B7%D1%8B%D0%BA%D0%B8_%D0%B2_%D0%98%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D1%82%D0%B5&stable=1.

2. Usage of content languages for websites [Electronic resource] // W3Tech. – Mode of access: http://w3techs.com/technologies/overview/content_language/all.

3. Cambridge university press [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.cambridge.org/>.

4. Oxford practice grammar [Electronic resource] // Oxford university press. – Mode of access: <https://elt.oup.com/student/practicegrammar/>.

ОСОБЕННОСТИ ИНСТИТУЦИАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО КАПИТАЛА ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Несмотря на важность высших учебных заведений в эпоху экономики знаний, современные экономисты уделяют недостаточно внимания анализу внутреннему устройству университетов, которые согласно своей экономической природе, функционируют как организация. Исследования организационной жизни университетов, за редкими исключениями, сводятся к оговоркам, что стандартные выводы теории организаций к университетам должны применять с большой осторожностью и с учетом специфики академического труда и университетских академических норм [1, с. 319–334].

Крупнейший вызов, с которым сталкиваются в настоящее время университеты, относится, тем не менее, не к экстенсивному росту их аудитории, а к рынку труда интеллектуалов. Если 50 лет назад университет занимал практически монопольное положение, предоставляя наряду с достаточной заработной платой академическое вознаграждение, то сегодня ситуация резко изменилась.

Рассмотрим факторы, влияющие на экономическое развитие вуза с точки зрения организационного подхода (как организации, ведущей подготовку в системе высшего профессионального образования).

Предприятие выступает в роли коллективного актора, носителя определенного социального капитала. Социальный капитал в этом случае может выполнять все известные и свойственные данному виду капитала функции [1, с. 319–334]. Высшее образование является подсистемой социального института образования, и в нем формируется социальный и культурный потенциал для накопления социального капитала. Элементы структуры социального капитала можно отнести к институциональным признакам, которые проявляются в деятельности того или иного института. В данном случае высшее образование представляет важную подсистему в рамках социального института образования. К элементам социального капитала многие ученые относят: социальные сети, нормы, правила, убеждения, доверие [2, с. 31].

Содержание социального капитала вуза разделяют на две подсистемы.

Первая, подсистема общих показателей – это накопление, продуктивность конвертируемость. В данном случае происходит накопление интеллектуального потенциала (подготовка квалифицированных

специалистов, научно исследовательская работа). Их результаты и показатели переходят в показатели продуктивности. Конвертируемость означает общественное признание достижений высшего учебного заведения по видам учебной и научной работы.

Данные о результативности факультетов и департаментов, селективность и престиж образовательных программ, уровень принимаемых студентов, заработная плата университетских преподавателей и объемы фондов целевого капитала – всё доступно для анализа по целому ряду стран.

Вторая, подсистема особенных или частных показателей – это формирование на основе существующих социальных структур (набор на все формы обучения и пополнение преподавательских кадров соответствуют изменениям в социальной структуре города, региона); потребности окружающего социума в высшем образовании как средстве вертикальной социальной мобильности; социокультурная обусловленность, связанная с организационной культурой данного высшего учебного заведения.

Интеллектуальная революция (или креативная революция) в экономике создала значительное число рабочих мест или рыночных позиций фрилансеров и бизнесменов, предоставляющих существенные элементы того, что подразумевается под академическим вознаграждением. Ряд работ, в частности консалтинг, маркетинг, дизайн, журналистика, веб-проекты, некоммерческие проекты, инжиниринг, конкурируют с университетами по таким параметрам труда, как свобода в организации своего рабочего времени, наличие стимулирующей профессиональной среды высокого качества, высокая доля творческого, развивающего труда, внешний социальный престиж.

Для устойчивости организации необходимо, чтобы она была образована эффективными контрактами. Эффективным является контракт, обеспечивающий его сторонам достижение целей, ради которых они его заключают, с минимальными издержками для них.

Эффективный контракт университет – преподаватель предполагает, что в роли преподавателя выступает такой человек, который:

а) обладает необходимыми знаниями и умениями для выполнения работы преподавателя вуза;

б) имеет набор предпочтений, включающий исследовательскую работу, общение с коллегами и студентами, ведение занятий и консультирование студентов, а также высоко ценит свободное время и возможность самостоятельно принимать решения об организации своей работы.

Это так называемое, удовлетворение человека от реализации соответствующих предпочтений академическим вознаграждением. Другими словами, оптимальный преподаватель вуза должен идентифицировать нематериальный доход от своего занятия и придавать ему ценность, которая может компенсировать более низкий уровень денежного дохода по сравнению с альтернативным использованием его человеческого капитала.

Эффективный контракт университет – преподаватель характеризует устойчивое, равновесное состояние университета как социального института.

Надо отметить, что само представление о равновесном (устойчивом) состоянии университета как результате эффективного контракта с его преподавателями является теоретическим упрощением. Равновесие может быть нарушено в результате резкого падения или резкого расширения обязательств университета – особенно в последнем случае, когда даже при сохранении возможности стабильного финансирования зарплаты университет не может найти достаточного числа ученых, желающих работать в качестве преподавателей, и вынужден идти на компромиссы. Последнее характерно для менее развитых стран, которые не могут использовать возможности глобального рынка академических работников по двум причинам:

- а) студенты не владеют в достаточной степени английским языком;
- б) заработная плата, достаточная для равновесия с альтернативными возможностями занятости на национальном рынке труда, недостаточна для привлечения выпускников университетов других стран.

Литература

1. Сидорина Т. Ю. Социальный капитал организации и социальная политика российского предприятия / Т. Ю. Сидорина // Журнал исследования социальной политики. – 2007. – № 3.

2. Найденова Л. И. Содержание внеэкономического капитала и его значение для развития регионального социума / Л. И. Найденова, Л. Н. Федотов // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2009. – Том XII. – № 2.

СТАТУС ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВО ВТОРОЙ ДЕКАДЕ ХХІ ВЕКА

В последней декаде ХХ века произошли существенные перемены в европейских системах образования. До того момента Западная и Восточная Европы эволюционировали в рамках различных моделей модернизации. Однако распад СССР и евроинтеграционные процессы в некоторых странах социалогера привели к «вестернизации» образовательных систем данных государств. Если на Западе перемены произошли между 1965 и 1975 годами, в странах бывшего социалогера они начались только после 1990 года. В особенности это касалось новых требований к преподавательскому составу всех уровней и форм образования.

На уровне дошкольного и младшего школьного образования внесли поправку об обязательном высшем образовании для воспитателей детских садов и учителей интегрированных классов начальной школы. В данных учреждениях ввели дополнительных специалистов логопедов, терапевтов (педагогическая терапия, социотерапия, психотерапия). Перед дошкольными учреждениями встали очередные задания, вызванные модой на новые веяния, что повлекло перемены в структуре сектора высшего образования, который готовит кадровый состав детских садов. В дошкольных учреждениях появились филологи (в основном английский язык), теологи (в садиках религиозного характера) и другие специалисты в зависимости от специализации конкретного сада. В результате студенты педагогических специальностей были вынуждены выбирать дополнительную специализацию, например, филологию (английский, немецкий языки), изобразительное искусство, музыку и т. п. Вместе с тем вопрос о доступности подобных дошкольных учреждений так и остался нерешенным, – в первую очередь речь идет об оплате за садик или дополнительные занятия с детьми.

Меньше всего изменений произошло в подготовке персонала для школ, где учились дети в возрасте 7–12 лет. Если в ХХ веке ключевой приоритет сохранялся за дидактической подготовкой учителей именно средних школ, позднее ситуация изменилась. Средняя школа стала массовой, а в некоторых государствах длительность обучения в средней школе увеличилась. В следствие этого учителя стали самой многочисленной группой кадров в системе образования. К сожалению, подобная массовость имела негативное влияние на отбор студентов на учительские специальности и в целом повлекла снижение качества подготовки по

ним. Ситуация усугубилась, когда выпускники вузов приступили к работе в школах, и селекция при приеме на работу ослабла.

Даже в больших академических центрах выпускники учительских специальностей пытались начать работать в администрации, и только во вторую очередь – непосредственно в школе. Это явление нетипичное, поскольку в большинстве стран заработная плата учителей средних школ повысилась. Кроме привычных для средней школы специальностей, характерным явлением является временный прием на работу учителей-инструкторов в учреждениях повышения квалификации. В первой декаде XXI века они стали главным конкурентом средних школ. Понижение качества подготовки учителей средних школ стало причиной двух проблем. *Во-первых*, основная тяжесть упала на плечи дошкольного образования и кадрового состава дошкольных учреждений. *Во-вторых*, снизился уровень подготовки выпускников средних школ, что заметно по студентам высших учебных заведений. На Западе эта тенденция ярко проявилась между 1968 и 1980 годами, однако в случае Восточной Европы и бывших коммунистических стран аналогичное явление наступило в первой декаде XXI века. В данной ситуации перекоп попытались исправить уже за счет высших учебных заведений, предлагая им занятия по дидактике или другие формы компенсации.

Самый большой кризис прослеживается в эволюции статуса преподавателей вузов до конца XX века. Ранее это была в определенной степени элитарная группа. Однако Болонский процесс, инициированный в 1990 году, кроме глобализационных последствий, ослабил престиж научно-дидактических сотрудников. Прежде данная социальная группа пополнялась самыми лучшими выпускниками престижных академических вузов, часто по причине относительно хороших заработков, престижа и возможности реализовать научные замыслы. За последние пятнадцать лет ситуация катастрофическим образом изменилась. Преподавателей вузов часто принимают на работу на краткосрочные контракты, зарплата уменьшилась, и это коснулось даже такой элитарной группы как профессура. В результате возросло количество случайных преподавателей. Нередко администрация вузов занимается кадровыми манипуляциями, противопоставляя адъюнктов профессорам, пытается экономить, внедряя дистанционное образование. Подобные тенденции, а и даже скорее обычная мода на различные стили управления в высшей школе искажают основную идею функционирования университета, а именно: партнерства профессора и студента. Вузы трактуются как обычные фирмы, от профессуры требуется план реализации продукции.

Студенты поначалу аплодировали этим переменам, однако преподавателям пришлось стать «публичными интеллектуалами», произошла театрализация академической дидактики. Профессор вынужден открыто заниматься карьеризмом и публично заботиться о клиентах – студентах. Часто младшие научные сотрудники, подталкиваемые менеджерами вузов, решаются упрекнуть профессуру в олигархизме и консерватизме. Указанные напряжения между научно-дидактическими группами и уменьшение расходов на высшее образование в большинстве стран вызвало недовольство самих студентов. Современные студенты, в отличие от молодежи 1968 года, принимавшей участие в бунтах против профессуры, с 2003 года начинают поддерживать своих преподавателей в вопросе некачественного менеджмента в вузах на макроуровне (на уровне министерства – государства). Они также выступают против недофинансирования вузов. Возможно, стоит осознать, что основным капиталом академического вуза являются именно научно-дидактические сотрудники, и их невозможно заменить компьютерной программой, монитором или фетишем глобализации.

Таким образом, основным эффектом рыночных отношений в вузе является ослабление связи между студентом и преподавателем. В результате осуществляется негативная селекция научных сотрудников, которые уходят в более прибыльные профессии. Например, в польских условиях доктор [кандидат наук] в должности адъюнкта с десятилетним стажем зарабатывает столько же, сколько учитель в средней школе с подобным стажем работы. Однако уровень сложности в реализуемых дидактических задачах совершенно разный. Кроме того, преподавателям польских академических вузов, начиная с 2011 года, законодательно запрещено работать в более чем одном образовательном учреждении.

В современных условиях достаточно критическая ситуация наблюдается среди педагогов дошкольного образования и преподавателей вузов. Если говорить о позитивных переменам в профессиональной подготовке, а также перспективах этих двух групп, следует упомянуть хороший прогноз в вопросе уравнивания шансов на образование для дошкольников и учеников младших классов. Однако преподаватели вузов, от которых зависит технологический, социальный и культурный прогресс (в широком смысле слова), превращаются в группу, где инвестиции ограничены. В дальнейшем это может привести к тому, что университет будет заменен интернетом. Это будет означать, что на замену знаниям придет информация, которая будет только похожа на знания. В основе же высшего образования лежит процесс социального обмена и передача

именно знаний, что ведет к высвобождению мудрости. Нельзя трактовать вузы как торговую фирму, где профессор будет исполнять роль продавца информации в качестве товара.

Представленные тезисы являются попыткой противопоставить польскую перспективу тем тенденциям, которые мы наблюдаем в вопросе перемены статуса преподавателя в образовательных системах Восточной и Западной Европы.

Т. А. Удовицкая, Т. В. Пылаева

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОНТИНГЕНТА СОВРЕМЕННОГО ВУЗА КАК ВЫЗОВ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Контингент студентов высшего учебного заведения – один из системообразующих элементов его структуры, в качестве и количестве которого заинтересованы как преподаватели, так и вуз в целом. Для преподавателей это, прежде всего? его объем работы и возможность эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность. Для вуза – это вопрос продолжения его деятельности, престижа качественной и системной подготовки специалистов, обеспечения образовательного процесса на высоком уровне, преемственности научной деятельности, традиций и многого другого. Все это актуализирует проблему формирования студенческого контингента, делает ее общественно значимой, обостряет обсуждения и споры вокруг данного вопроса как в самих вузах, так на государственном уровне.

Проблема формирования контингента студентов относится к типу многоаспектных и позволяет дифференцировать социальный, политический, демографический, экономический, педагогический, дидактический, психологический, личностный, профориентационный и ряд других аспектов, каждый из которых может стать объектом управления, отдельного самостоятельного научного исследования, а также проблемой или вызовом для преподавателей.

Аксиомно утверждать, что взаимодействие преподаватель-студент является основополагающим в высшем учебном заведении. Все остальное: содержание и методы обучения, система контроля знаний, организация практической подготовки и воспитательной работы и многое другое – подчинено этому взаимодействию и его окончательному

результату. При этом этот окончательный результат зависит не только (а в настоящее время не столько) от личности и квалификации преподавателя, других составляющих профессиональной подготовки в современном вузе, а, как оказалось, и от качественных и количественных характеристик студенческого контингента, от самого студента, его мотивированности, профессиональной ориентированности и уровня подготовленности к обучению в современном высшем учебном заведении, тем более что в последнее время эти характеристики несколько изменились.

Задачи целенаправленной, системной работы по формированию контингента студентов вуза вызваны необходимостью разрешения следующих противоречий:

- между требованиями современного социума и высшей школы к уровню общеобразовательной подготовки абитуриентов, способных в кратчайшие сроки адаптироваться к вузовским формам и методам обучения, и состоянием практики довузовской подготовки к получению профессионального образования, не обеспечивающей эту адаптацию в должной степени;

- между существующим уровнем общеобразовательной подготовки и профессиональной ориентации абитуриентов и требованиями, предъявляемыми к характеристикам их личностно-профессионального развития, непосредственно влияющими на качество их подготовки как будущих специалистов;

- между градацией предлагаемых вузами студенческих мест той или иной профессиональной направленности и отсутствием действенного механизма формирования студенческого контингента по актуальным для различных секторов экономики специальностям.

Формирование контингента студентов высшего учебного заведения как целенаправленный, организуемый и прогнозируемый процесс становится эффективным и отвечающим требованиям современной системы образования в случае, если выполняются следующие условия:

- формирование контингента вуза представляется как целостная, многомерная, многофакторная система, от характера которой зависит динамичное развитие современного высшего учебного заведения;

- обеспечивается связь процесса формирования контингента вуза с региональными особенностями экономики и других сфер функционирования региона;

- к понятию «контингент студентов» применяется подход как к социально-образующей категории, имеющей свою специфику, содер-

жание, формы и другие компоненты, учет совокупности которых дает возможность выстраивать обучающую, воспитательную, профессионально-формирующую работу в вузе;

- формирование контингента базируется на системной деятельности вуза по поиску и подготовке «своего» абитуриента, формированию жизненных планов и профессионального самоопределения учащихся школ средствами довузовской подготовки, включающей профессиональную ориентацию на получение тех или иных специальностей;
- система конкурсного отбора по результатам внешнего независимого тестирования является объективной, справедливой, прозрачной, обеспечивающей равенство прав граждан на доступ к высшему образованию и зачисление абитуриентов, наиболее подготовленных и способных к освоению образовательных программ высшего профессионального образования.

Контингент студентов представляет собой явление структурного порядка. В данном случае он юридически и формально приобретает границы в пределах учебного заведения согласно его целям и задачам. В вузах он представлен в виде студенческих групп, которые традиционно формируются на основе административно-организационных подходов без учета социальных, ценностных, поселенческих, демографических и других возможных характеристик студентов, которые составляют этот первичный студенческий коллектив. И это также может быть проблемой при взаимодействии преподавателей со студенческой группой, особенно на младших курсах, когда она только формируется как коллектив. Таким образом, контингенту студентов присущи свойства, характеристики, признаки общего и специфического порядка. Общее представлено проекцией принятых в социуме ценностей, правил и установок, которые в целом усваивает молодежь, а его специфику определяют целевые установки профессиональной подготовки.

Вместе с тем, в настоящее время мы можем говорить о специфике формирования контингента студентов современного высшего учебного заведения. Она обусловлена изменением порядка приема в вузы, демографической ситуацией, деформациями профессионально-ценностных ориентаций молодежи, характером общеобразовательной подготовки выпускников школ, степенью сформированности у них навыков обучения в современном вузе. Все это формирует проблемы взаимодействия преподаватель-студент, которые мы можем обозначить как вызовы, то есть проблемы и ситуации, на которые невозможно не отреагировать.

Существующая система приема в вузы на основе результатов

внешнего независимого тестирования носит, безусловно, социально-справедливый характер и открывает широкие возможности для выбора абитуриентами высшего учебного заведения, различных специальностей для обучения и поступления на основе результатов такого тестирования, которое априори должно отражать реальный уровень подготовки абитуриента по тому или иному предмету [1]. Но с другой стороны, эта система вносит элементы неопределенности в процесс профессионального выбора, что отражается в дальнейшем и на формировании студенческого контингента, и на взаимодействии преподавателей и студентов в ходе профессиональной подготовки. Таким образом, формируется вызов так называемой профессиональной неопределенности студентов, который мы можем скорее характеризовать как рост числа студентов, профессионально не определившихся, что ставит под вопрос качество профессиональной подготовки будущих специалистов.

Кроме этого, сложной тенденцией, с нашей точки зрения, является и увеличение разрыва между знаниями, умениями и навыками, формируемыми у учащихся в рамках среднего образования, и требованиями, предъявляемыми к обучающимся структурой и содержанием учебных дисциплин и формами обучения в высшей школе. В этих условиях перед вузами актуализируется новая задача отбора и зачисления наиболее подготовленных и способных к продолжению обучения в современном высшем учебном заведении абитуриентов, что сделать только на основе результатов внешнего независимого тестирования практически невозможно. Как результат этого мы можем говорить о дидактическом вызове, который проявляется, с одной стороны, в отсутствии у студентов навыков обучения в современном вузе, с другой стороны, в неготовности преподавателей работать с современными студентами, демонстрирующими другие практики получения информации и освоения знаний, так называемое «клиповое» мышление и «клиповое» сознание.

Кроме этого специалисты отмечают преобладающие в среде молодых людей дипломоцентристские установки, в рамках которых ни образование, ни будущая профессия не воспринимается как самодостаточная ценность, а их получение рассматривается как возможность обеспечения успешной социальной интеграции [3, с. 90]. Отсюда – существенное снижение познавательной мотивации, деформации ценностей высшего образования как фактора дальнейшей профессиональной и карьерной успешности. И здесь мы можем говорить об аксиологическом вызове, о тенденциях межпоколенческого разрыва между преподавателями и студентами.

К тому же в ближайшей перспективе и демографические процессы будут оказывать серьезнейшее влияние на систему формирования контингента вузов, ставя перед ней новые задачи и проблемы. Ключевыми для образования демографическими тенденциями будут почти двукратное снижение численности населения в типичном возрасте получения профессионального образования и интенсификация миграционных процессов, что можно отнести к вызову демографическому.

В конечном итоге, динамично меняющаяся ситуация общественного развития, изменения в молодежной среде и системе высшего образования ставят новые вызовы, на которые современный преподаватель не может не отреагировать, ибо от его реакции на них зависит и собственно профессиональная деятельность, и качество подготовки специалистов, и функционирование вуза в целом.

Литература

1. Моніторинг якості системи вступу до ВНЗ на підставі зовнішнього незалежного оцінювання як необхідна умова її вдосконалення // Вісник ТІМО. – 2010. – № 24. – С. 2–4.

2. Современное студенчество в противоречиях эпохи: основные ракурсы ми грани // Образование в координатах глобализационного развития: теории и интеграции : монография / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. Е. А. Подольской. – Харьков : Изд-во НУА, 2014. – С. 241–324.

3. Факторович А. А. Преподаватели и студенты вузов: новые роли и модели взаимодействия / А. А. Факторович // Педагогика. – 2013. – № 6. – С. 89–97.

Е. Ю. Усик

НАУЧНЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СООБЩЕСТВА КАК СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ

В современном стремительно меняющемся мире трансформируются все социальные институты, а также изменяются социальные отношения и связи как внутри институтов, так и между ними. И если «трансформации» часто являются следствием реформирования институтов, то процесс изменения социальных отношений имеет свою, часто стихийную, природу, историю и последствия. Именно поэтому какая-либо реформа может оказаться неэффективной, поскольку изменение формы (структуры, правил, процедур деятельности) предполагает соответствующую

щие изменения в содержании деятельности. Содержанием социального института являются социальные отношения, возникающие в процессе взаимодействия социальных акторов по поводу использования различных ресурсов, доступ к которым в определенной *форме* обеспечивает институт.

Главная особенность института образования, который предоставляет доступ к интеллектуальным ресурсам, заключается в том, что эти ресурсы лишь отчасти производятся в рамках конкретного вуза или научной дисциплины. «Закрытость» системы знаний неизбежно ведет к их устареванию, догматизации и в результате – к истощению интеллектуальных ресурсов. В этом плане нам представляется необходимым рассматривать интеллектуальные ресурсы не только как компонент интеллектуального капитала организации, но, в первую очередь, как результат использования социального капитала.

По мнению Р. Патнэма социальный капитал обозначает функции социальной организации, такие как социальное доверие, нормы и сети, которые могут улучшить эффективность общества [3, с. 167], способствуют координации и кооперации акторов в интересах общественной цели [4].

Дерлауф и Фафчампс выделяют три основных характеристики социального капитала: (1) социальный капитал порождает положительные внешние эффекты для членов группы, (2) которые достигаются за счет совместного доверия, норм и ценностей, и их последующего воздействия на ожидания и поведение, (3) доверие, нормы и ценности, в свою очередь, возникают из неофициальных форм организации на основе социальных сетей и ассоциаций [5, с. 1639]. Другими словами, эффективное использование интеллектуальных ресурсов в системе образования, и, прежде всего – высшего, во многом определяется эффективностью социальных сетей, которые возникают в научных и педагогических сообществах помимо институциональных структур, а возможно, и вопреки им.

Как отмечает отечественный социолог, исследователь социального капитала О. Демкив, на микроуровне под социальным капиталом подразумевают ресурсы, которыми может обладать индивид, включенный в социальную сеть. «Объем» индивидуального социального капитала определяется характеристиками акторов эгоцентрической сети, прежде всего, их сетевыми статусами и доступом к ценным ресурсам. Таким образом, благоприятными характеристиками для индивидуального социального капитала членов социальной сети являются величина и гетерогенность сети, а также насыщенность акторами – носителями

престижных статусов, исполнителями важных социальных ролей, обладателями больших по объему разного рода ресурсов. И наоборот, отсутствие в личной сети носителей ценных ресурсов, ее гомогенность и сосредоточенность в ограниченном социальном (географическом, демографическом, этнокультурном, профессиональном, организационном) пространстве свидетельствуют о сетевой бедности. На мезоуровне (на уровне отдельного вуза, научной дисциплины, персонала организации) социальный капитал выступает как ресурс, принадлежащий не только отдельным индивидам, но и социальной группе [1, с. 5]. Включенность социальных акторов, как отдельных преподавателей, ученых, так и их коллективов, в широкие профессиональные (и не только) социальные сети создают дополнительные коммуникационные каналы, в которых генерируются ценные относительные ресурсы, благодаря которым обогащается интеллектуальный капитал, повышается эффективность развития и использования интеллектуальных ресурсов.

Воспроизводство научного знания всегда носит коллективный характер, и научное сообщество необходимо рассматривать в контексте сетевых взаимодействий. Эти взаимодействия могут быть как непосредственными, межличностными, так и заочными, опосредованными научным и педагогическим дискурсом. Отдельно выделяют так называемые «цитатные» коммуникации, на основании которых сети предстают как социальные, внедисциплинарные, внеорганизационные сообщества («незримые колледжи»), производящие разнообразные направления и темы в науке [2, с. 156].

Социальные сети могут связывать представителей разных наук, что способствует повышению гетерогенности сети и благоприятно влияет на воспроизводство и использование сетевых ресурсов. Кроме того, научные сотрудники могут вступать в коммуникацию и создавать солидарности на основе разного рода заинтересованностей (политических, моральных, культурных, экономических), которые иногда неотличимы от их научных идентичностей. Следует отметить, что в научном сообществе чаще всего социальные связи определяются не лично окрашенными контактами, а совместной работой над какими-либо темами, книгами, проектами. Это объясняется нормами научного этоса: даже если личностные разногласия существенны, они реинтерпретируются в терминах научной дискуссии [2, с. 158].

Научное сообщество целесообразно рассматривать в контексте активистской парадигмы – как совокупность действующих индивидов (социальных акторов), чья деятельность является активной, развиваю-

щейся частью научного знания. Такой подход тем более необходим, поскольку научное сообщество является одной из самых активных подсистем общества. Научные сообщества различных стран в различных областях науки накопили уникальный опыт своего становления и развития. Можно классифицировать научные сообщества по разным признакам (по областям знания, по регионам и т. д.) и рассматривать каждую часть отдельно. С другой стороны, связи в социальных сетях многообразны, они проникают во все слои научного сообщества и могут объединять представителей разных наук (например, математиков, социологов, психологов, экономистов, биологов), а также профессий.

Особую роль в сетевых взаимодействиях играет та часть сообщества, которую можно назвать носителями культурных ценностей, в которой заключен интеллектуальный капитал сообщества. С одной стороны, эти акторы совместно составляют научный, интеллектуальный капитал общества, представляют ценность как общая «критическая интеллектуальная масса». С другой стороны, каждый в отдельности является носителем, как части общего знания, так и уникального индивидуального знания, определенных личных качеств.

Важным выводом, полученным на основе сетевого анализа функционирования научных и педагогических сообществ, является признание значимости (а возможно, и определяющей роли) сетевых взаимодействий в развитии этих сообществ, которые способны стимулировать личностный и профессиональный рост преподавателей вуза и перераспределять необходимые для этого ресурсы. В этом плане интересы администрации и преподавателей вуза во многом совпадают, но реализуются различными методами. Очень важно при этом скоординировать индивидуальные и коллективные усилия. Так, роль вузов, научных и других учреждений в развитии социальных сетей является незаменимой в плане создания так называемых *артефактов* сети, т. е. различных значимых для научного сообщества событий, явлений, процессов (конференций, семинаров, проектов, стажировок, коллективных монографий и т. п.). Эти артефакты являются также определяющими маркерами для самоидентификации научных сообществ.

Литература

1. Демкив О. Социальный капитал украинского общества: сильные и слабые капиталогенерирующие структуры / О. Демкив // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2012. – № 4. – С. 3–21.
2. Градосельская Г. В. Сетевые взаимосвязи в профессиональном сообществе социологов: методика контент-аналитического исследования

биографий / Г. В. Градосельская // Социол. журнал. – 2001. – № 1. – С. 156–163.

3. Putnam R. Making Democracy Work: Civic Tradition in Modern Italy. Princeton: / R. Putnam, R. Leonardi, R. Y. Nanetti // Princeton University Press. – 1993. – P. 167.

4. Putnam R. Bowling Alone: America's Declining Social Capital / R. Putnam // Journal of Democracy. – 1995. – January. – P. 65–78.

5. Durlauf S. N. Social Capital, in Philippe Aghion & Steven Durlauf / S. N. Durlauf, M. Fafchamps // Handbook of Economic Growth, Elsevier. – 2005. – V. 1. – ch. 26. – P. 1639–1699.

Л. М. Хижняк

**ПРЕПОДАВАТЕЛЬ УНИВЕРСИТЕТА В УСЛОВИЯХ
ВНЕДРЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ:
ПРОБЛЕМЫ ПОСТРОЕНИЯ ПРОФЕССИИ**

Информационно-коммуникативные технологии радикально меняют не только дизайн современного университета, повышают доступность современного научного знания, но и выдвигают новые требования к кадровому составу, в первую очередь к преподавателям.

На пороге широкого распространения виртуальных университетов и коммерциализации высшего образования профессия преподавателя трансформируется. Преподаватель активно включается в процесс предоставления университетом образовательных услуг. Общеизвестным сейчас является многоцелевой характер университета как социальной организации. Однако «учитывая, что университеты действуют в условиях конкурентной среды, какая бы цель не выдвигалась университетами как главная, именно высокий уровень образовательных услуг – определяющий фактор его конкурентоспособности» [1, с. 6]. Такая ситуация требует новой системы подготовки и переподготовки преподавательских кадров. Между тем исследователи указывают на обострение на постсоветском пространстве проблем с воспроизводством научных и педагогических кадров, с их доступом к новейшим технологиям, результатам исследований и разработок мирового уровня [2, с. 347]. Система высшего образования развивается в наши дни на новой технико-технологической основе, однако отечественные преподаватели существенно отстают от своих западных коллег в освоении новейших информационно-коммуникативных технологий, что становится

барьером модернизации высшей школы Украины. Единое европейское образовательное и научное пространство постепенно открывается для отечественных преподавателей. Это происходит преимущественно через участие в международных научных мероприятиях и в меньшей степени – благодаря преподаванию непосредственно в западных университетах, стажировкам за рубежом, участию в международных научно-исследовательских проектах.

Общепризнанна определяющая роль информационной, компетентностной и лично ориентированной парадигм современного высшего образования. При традиционной (когнитивной) образовательной парадигме передача знаний студентам происходит преимущественно через преподавателя, который несет основной груз ответственности за организацию учебного процесса. При лично ориентированной образовательной парадигме преподаватель создает условия для самостоятельного обучения, возрастает ответственность студентов за свое обучение. Для инновационных парадигм характерен компетентностный и лично ориентированный подход [3].

Построение профессии преподавателя университета в условиях электронного обучения сталкивается с рядом проблем, решение которых позволит университетам обеспечить эффективное и качественное образование, соответствующее социальным потребностям и потребностям рынка труда.

1. Изменение ролевой функции преподавателя университета и ее реализация в условиях виртуальной студенческой аудитории.

Преподаватель в современном университете выполняет ряд ролей – консультанта, исследователя, посредника в овладении студентами знаний, модератора, помощника. Эффективная выдача контента и создание комфортных условий для обучения в виртуальном пространстве требует от преподавателя новых навыков, прежде всего, овладение интерактивными методами обучения в условиях появления новой целевой аудитории – виртуальной. Между тем «эффект студенческой аудитории, качество этой аудитории является таким же важным компонентом успеха образования, как и хороший преподаватель и мотивированный студент» [4, с. 15]. Можно предположить, что с переходом к электронным технологиям обучения удастся преодолеть проблему профессионального выгорания преподавателя, непосредственно контактирующего со студенческой аудиторией. Исследователи отмечают ряд дисфункциональных последствий эмоционального выгорания преподавателей университетов и указывают на особенности синдрома эмоционального выгорания среди преподавателей вузов [5]. Работа с виртуальной

студенческой аудиторией требует новых компетентностей преподавателя – информационно-методологической, социально-коммуникативной, методической.

2. Новые требования к профессиональному уровню преподавателей и их стратификация по новым критериям.

Способность к разработке и внедрению онлайн-курсов, умение установить обратную связь со студентом, взаимодействие, интерактивность – эти компетентности становятся ключевыми в профессиональной деятельности преподавателя. Кроме того, «меняется организация ресурсов и соответственно та структура образовательных услуг, образовательных курсов, которая существует на рынке. Резко растет выбор, радикально увеличивается возможность сопоставлять хорошие и плохие курсы, слабых и сильных преподавателей» [4, с. 13]. Происходит своеобразная «битва за профессуру» (по выражению Хили Патрика), которая усиливает неравенства в преподавательской профессиональной среде, приводит к несоответствию между затратами труда и вознаграждением, между статусом различных групп преподавателей [6]. Известно, что электронное обучение трудозатратно для преподавателя по сравнению с традиционными технологиями, хотя и дает ему свободу распоряжения своим временем (как, впрочем, появляется свобода распоряжения временем и у студентов).

3. Повышение эффективности образовательного процесса в области организации самостоятельной работы студентов.

Снижение эффективности образовательного процесса в области организации самостоятельной работы студентов С. Мампория справедливо видит в дисбалансе между возможностями самостоятельной работы и ее фактической реализацией, не столько в отсутствии разработанных способов, методов и технологий организации самостоятельных занятий, сколько в недостаточном внимании преподавателей к вопросу их системного применения для успешного решения поставленных учебных и воспитательных задач [7]. Особый класс проблем в построении профессии преподавателя – разработка интерактивных методов преподавания с использованием современных информационно-коммуникативных технологий. Ресурсы интерактивных методов в высшей школе особенно необходимы в самостоятельной работе со студентами, в периоды практик, в научно-исследовательской и учебно-исследовательской работе.

4. Преодоление ролевого дисбаланса между участниками процесса электронного обучения.

Электронное обучение предполагает взаимодействие между всеми заинтересованными в образовательных услугах участниками. Сегодня

все острее ощущается потребность в студентоцентрической модели образования, в которой доминирует установка на удовлетворение потребностей, интересов в первую очередь студентов. Технологии электронного обучения меняют традиционную логику учебного процесса, его организацию, систему отношений между различными субъектами в образовательном пространстве. Исследования показали, что «...в большинстве случаев системы электронного обучения учитывают требования преподавателей, авторов учебных материалов, администраторов таких систем, и почти не учитывают требования пользователя таких систем» [8, с. 294]. Кроме того, необходимы модели и механизмы взаимодействия между университетами и работодателями, среди которых особое место занимает дуальное образование. Реализации последнего содействует использование технологий электронного обучения, дающих свободу преподавателю и студенту, при этом повышается роль доверия между преподавателями, студентами и работодателями.

Цель, содержание, методика, организация обучения, модель специалиста задают определенные требования к построению профессии преподавателя университета. Востребованный преподаватель – тот, который соответствует ожиданиям студентов, их надеждам, которому доверяют. При оценивании преподавателя, работающего в системе электронного образования, наиболее уязвимым местом выступает определение соотношения в модели преподавателя его исследовательской, педагогической и практической подготовки, приближение этой модели к современным требованиям. Ведь качество образования и характер отношений в системе «студент-преподаватель» тем устойчивее, чем многограннее эти отношения, особенно когда студент ценит в преподавателе еще и ученого, а не только его учебную активность и методическое мастерство.

Качество профессорско-преподавательского состава и развитая инфраструктура – важные критерии при прохождении аккредитации в различных университетах мира. При этом существует жесткая стратификация научно-педагогических кадров. Например, ведущее лицо в американской системе образования – профессор. Стратификация в образовании американских университетов проявляется как в основных должностях профессора (ассистент-профессор), адъюнкт-профессор и полный профессор, так и во множестве титулов профессора: приглашенный профессор, выдающийся профессор, профессор-исследователь, заслуженный профессор, а также «почетный», «в отставке», «регент-профессор» и т. д., которые присваиваются непосредственно универси-

тетами за определенные заслуги [9]. Системное использование преподавателем технологий электронного обучения повышает его статус.

Внедрение технологий электронного обучения требует ряда изменений в университетах, а именно: новой коммуникационной стратегии; подготовки преподавателей к работе в среде e-learning, новой системы организации учебного процесса. Переход к электронному образованию предполагает а) структурные возможности, которые поощряют широкое использование электронных технологий обучения; б) агентурные ресурсы (готовность и желание преподавателей и студентов воспользоваться этими возможностями); в) организацию учебного процесса, систему контроля и оценивания знаний студентов с помощью электронных средств на принципах научности, открытости, объективности.

Литература

1. Чепак В. Управлінський дизайн університету у глобальному інтер'єрі освіти / В. Чепак // Youth in Central and Eastern Europe. Sociological Studies. – 2014. – Vol. II. – P. 6–11.

2. Шарый И. Н. Особенности и проблемы воспроизводства кадрового потенциала науки при переходе к развитию высокотехнологичной инновационной экономики / И. Н. Шарый // Социологический альманах. – Вып. 5. – Минск : Беларуская навука, 2014. – С. 346–357.

3. Нордман И. Б. Взаимодополнение образовательных парадигм как условие эффективной организации учебной деятельности студентов [Электронный ресурс] / И. Б. Нордман // Теория и практика общественного развития : междунар. науч. журн. – 2015. – Вып. 19. – Режим доступа: <http://teoria-practica.ru/vipusk-19-2015/>.

4. Онлайн-обучение: как оно меняет структуру образования и экономику университета. Открытая дискуссия Я. И. Кузьминов – М. Карной // Вопросы образования. – 2015. – № 3. – С. 8–43.

5. Ледовских И. А. Эмоциональное выгорание учителей общеобразовательных школ и преподавателей вузов / И. А. Ледовских, Т. В. Панова // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 3. – С. 193–195.

6. Хили П. Вузг: битва за професуру / Патрик Хили // Вопросы образования. – 2004. – № 4. – С. 89–101.

7. Мампория С. В. Информационно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов вузов / С. В. Мампория // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 11. – С. 57–59.

8. Гнатчук Е. Г. Аналіз технології електронного навчання з врахуван-

ням вимог користувачів / Е. Г. Гнатчук // Вісник Хмельницького національного університету. – 2013. – № 6. – С. 292–295.

9. Моисеенко В. В. Современное состояние социальной стратификации в сфере образования [Электронный ресурс] / В. В. Моисеенко // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 16. – Режим доступа: <http://www.teoria-practica.ru/vipusk-16-2015/>.

Н. Г. Чибисова

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

В современном мире складывается новая цивилизация, в условиях которой человечество приобретает новое качество жизни, образования, общения. Новым становится и сам человек. Меняется его личностное развитие на всех этапах его становления, в том числе, и в период обучения в вузе. Обретение нового качества личности в учебном заведении обеспечивается не столько новыми учебными программами, планами, технологиями, сколько характером взаимодействия между учителем и воспитанником, преподавателем и студентом.

Задача высшего образования не сводится только к подготовке высокопрофессиональных кадров, оно призвано содействовать развитию духовного мира студентов, их профессиональных и нравственных качеств, общей и профессиональной культуры.

Становление личности студента в вузе прежде всего зависит от личности преподавателя. Качество человека может создаваться, изменяться или транслироваться только человеком – носителем этого качества, поэтому так важна роль педагога, оказывающего непосредственное влияние на формирование личности обучающегося, будущего профессионала [3]. Существует такое убеждение, что успех в освоении предмета зависит на 80–90% от усилий, приложенных учеником, и на 10–20% – от преподавателя. Именно эти 10–20% должны обеспечивать студента нетленным желанием прилагать 80–90% усилий в изучении дисциплины. Сам собой напрашивается вопрос: «Как с помощью 10% усилий преподавателя подвигнуть студента прилагать 90% усилий?» [1].

Преподаватель призван быть для студентов эталоном, образцом для подражания. В современном вузе возрастает роль педагога, расширяется его психологическое и педагогическое воздействие на учащихся.

Преподаватель в современных условиях уже не может быть только проводником знаний, информации, он должен быть не только педагогом, но и психологом, психотерапевтом, наставником, консультантом, тьютором, модератором, советником, тренером.

Главной деятельностью студента в вузе является учебная деятельность. В этой связи именно учебный процесс является важнейшей основой формирования личности студента, которое осуществляется в ходе общения с преподавателем. Содержание образования, методы и технологии обучения и воспитания начинают «работать» только по воле преподавателя. Учебный материал воспринимается студентами, как правило, в единстве с социальной составляющей. Восприятие учебной дисциплины напрямую зависит от профессиональной и общей культуры преподавателя.

Студент в процессе обучения взаимодействует, прежде всего, с преподавателем, и никакие усилия других участников образовательного процесса не могут компенсировать «огрехи» в его деятельности. Преподаватель должен досконально разбираться в учебной дисциплине, которую преподает, и он призван любить тех, кого обучает. Эрих Фромм писал: «Любовь есть деятельная озабоченность, заинтересованность в жизни и благополучии того, кого мы любим» [4]. Поэтому любовь преподавателя к своему студенту заключается в его активной заинтересованности в профессиональном и личностном становлении объекта любви – его ученика. Следовательно, нельзя не согласиться с А. А. Факторовичем, что в современных условиях судьба отдельного студента и самых дерзких образовательных реформ решается в конкретных вузовских аудиториях и зависит от порядочности, добросовестности, профессионализма преподавателей, от тех ценностных приоритетов, которые определяют их педагогическую деятельность. Воспитывают не столько слова и призывы, сколько личность педагога, его жизненная и профессиональная позиция, система нравственных идеалов [3].

Преподаватель может стать для студентов ярким примером истинного служения своему делу. Однако бывает, что преподаватель, вольно или невольно, снижает познавательный интерес у студентов, но и подчас обесценивает в их глазах саму профессиональную деятельность, формирует искаженное представление о будущей профессии.

Чего же не хватает преподавателям современного вуза для того, чтобы работать с полной отдачей и удовлетворять всем требованиям высшей школы? На данный вопрос исследователь Т. А. Крупа предложила ответить студентам. Результаты опроса показали, что идеальный образ

преподавателя в глазах студентов представляет собой сочетание человеческих и профессиональных качеств. При этом человеческие качества были вынесены на первый план [2].

В результате различных экспериментов, исследований ученые пришли к выводу о том, что роль преподавателя в формировании личности студента очень велика, хотя в современных условиях все больше говорится о возрастании роли самостоятельной работы студентов [5].

Формирование новой цивилизации, модернизация государства, реформирование высшего образования возвращает процесс воспитания в сферу образования, данные процессы выдвигают новые требования к преподавателям. Так, значимым становится вопрос о готовности преподавателя высшей школы к осуществлению целенаправленной воспитательной деятельности в процессе образования. Данная деятельность приобретает сквозной характер и призвана реализовываться через:

- содержание обучения (вопросы ценностного отношения к профессии, профессиональную этику, историю учебной дисциплины и др.);
- формы и методы учебной деятельности (например, индивидуальная работа, работа малыми и большими группами и др.);
- организацию работы на практике [5];
- проведение консультаций (индивидуальных, групповых и др.).

Проводить воспитательную работу, способствовать духовно-нравственному развитию молодых людей «по приказу» или в соответствии с инструкцией невозможно. Появление дополнительных «административных единиц», отвечающих за воспитание в вузе (проректор по воспитательной работе, заместитель декана по воспитательной работе, заместитель заведующего кафедрой по воспитательной работе), даже возрождение института кураторства проблему не решат, – считает А. А. Факторович [3]. По мнению исследователя, необходимо изменить у преподавателей отношение к воспитательной работе в вузе, важно сформировать у них иную мотивацию. И с данным положением нельзя не согласиться.

Как же заинтересовать вузовских преподавателей в проведении воспитательной работы? Как превратить воспитание в важнейшее направление профессиональной деятельности преподавателя? Данные вопросы пока остаются открытыми. Это связано, прежде всего, с тем, что большинство критериев, по которым оценивается деятельность преподавателей, не включают воспитательную работу со студентами. Кроме того, само толкование преподавателя в современных нормативных документах как провайдера образовательных услуг исключает

проведение им воспитательной работы. Часть современных преподавателей просто не умеют организовывать и внедрять в учебный процесс воспитательный компонент, у них отсутствуют необходимые навыки и умения для осуществления воспитательного процесса в вузе.

Воспитательная работа должна опираться на системные педагогические знания. Преподаватели вузов должны владеть научными основами и практическими приемами, обеспечивающими выполнение воспитательной деятельности. Их нужно обучать умению общаться с молодежью, которая является носителем иной системы ценностей, взаимодействовать с людьми, у которых иные интересы, взгляды, вкусы.

Однако многие преподаватели, которые сегодня преподают в вузах, не владеют специальной подготовкой по психологии и педагогике, по теории воспитания и профессиональной этике.

В современных условиях важно изменить представление преподавателя вуза о своей профессиональной деятельности, включив в нее не только понимание процесса обучения (представление о содержании, формах, методах, технологиях учебной деятельности и др.), но и понимание необходимости внедрения в учебный процесс воспитательного компонента. Важно, чтобы вопросы образования стали и сферой научных интересов преподавателей. К сожалению, сегодня проблемы образования не часто являются предметом исследования кафедр или создаваемых при них исследовательских групп. Однако современные условия требуют именно этого. Сегодня необходимо пересмотреть содержание работы преподавателей вуза. Они призваны работать на результат, активно участвовать в формировании профессиональных и личностных качеств студентов, выстраивать траекторию их профессионального становления. Для этого, прежде всего, необходимо обновить культурно-образовательную среду вуза.

Современная культурно-образовательная среда формируется на основе общих традиций, нравственных норм, ценностей, корпоративных правил, которые создаются, поддерживаются, развиваются всем вузовским сообществом. Безусловно, каждый преподаватель вуза – это носитель неповторимых личностных ценностей, поэтому создать единую систему ценностей, которая будет являться базовой для вуза и удовлетворять каждого преподавателя, достаточно сложно. Тем не менее, можно говорить об общих ценностях-целях, которые важны как для вуза, так и для каждого отдельного преподавателя или студента. Общие ценности задают вектор осуществления образовательной деятельности в учебном учреждении и позволяют преподавателям выстраивать взаимоотношения со студентами на единой ценностной платформе.

На базе единой ценностной системы формируется профессиональная культура будущих специалистов. Студенты усваивают данные ценности в учебном учреждении, а затем переносят их в профессию. Поэтому так важно, чтобы преподаватель выступал носителем данных ценностей, а, следовательно, и профессиональной культуры.

Данная система ценностей призвана способствовать постоянному развитию и совершенствованию профессионального мастерства преподавателей вуза, их духовно-нравственной культуры, содействовать трансляции профессиональных и общекультурных ценностей студентам, формированию у них профессиональных компетенций.

В современном учебном учреждении культурно-образовательная среда, базирующаяся на соответствующей системе ценностей, позволит решать актуальные вопросы образовательной деятельности, выстроить взаимовыгодное сотрудничество преподавателей со студентами, основанное на взаимоуважении, доверии, взаимопомощи. Формирование такой среды начинается с отбора ценностей, ценностных ориентаций, нравственных норм, создания традиций, соответствующих правил корпоративной культуры. Преподавателю вуза в данном процессе принадлежит ведущая роль.

Литература

1. Изотова Н. С. О роли преподавателя в педагогическом процессе в вузе в XXI веке [Электронный ресурс] / Н. С. Изотова. – Режим доступа: http://www.buk.irk.ru/library/sbornik_13/izotova.pdf.
2. Крупа Т. А. Личность современного преподавателя в контексте инновационного вектора образования [Электронный ресурс] / Т. А. Крупа. – Режим доступа: http://ojkum.ru/arc/lib/2012_02_08.pdf.
3. Факторович А. А. Ценностные приоритеты современных преподавателей вуза / А. А. Факторович // Вестник ПСТГУ. Сер. IV: Педагогика. Психология. – 2011. – Вып. 4 (23). – С. 46–52.
4. Фромм Э. Искусство любить / Э. Фромм. – М. : АСТ : АСТ МОСКВА, 2010. – 220 с.
5. Шафигуллина Ю. В. Роль преподавателя современного вуза в формировании социальной ответственности студенчества [Электронный ресурс] / Ю. В. Шафигуллина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – Вып. 113. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/rol-prepodavatelya-sovremennogo-vuza-v-formirovani-sotsialnoy-otvetstvennosti-studenchestva#ixzz3w58BJIwv>.

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ КАДРОВОЙ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Вторую половину XX века на территории наблюдался количественный рост кадров в сфере образования. Результатом такого «перепроизводства» в совокупности с кризисными явлениями в экономиках стран постсоветского пространства стало снижение престижа интеллектуального труда, социального статуса и, соответственно, благосостояния работников образования.

Такое состояние кадров системы образования во многом является результатом постсоветской кадровой политики, остающейся во многом неизменной в новых демографических, социальных, экономических и политических условиях. В настоящий момент в обществе и государстве нет полного понимания того, что социум, в котором кадры образования обладают качествами, свойствами, статусом и положением, которые имели место в обществе, не может быть конкурентоспособным в сфере экономики и образования и обречен на потерю позиций до уровня стран «третьего мира».

Сегодня во всем мире происходят глобальные изменения, затрагивающие абсолютно все сферы человеческой жизни. Они характеризуются интенсивностью, стремительностью и детерминируют трансформацию императивов и приоритетов государственной кадровой политики в области образования. Тем не менее, базовые нормативные документы в сфере образования отражают не столько содержание изменений в кадровой политике, сколько констатацию необходимости ее постоянного совершенствования. Методологическая и инструментальная необеспеченность такого подхода делает необходимым осуществление научной рефлексии глобальных тенденций в сфере образования как факторов трансформации императивов и приоритетов государственной кадровой политики в области образования.

Модернизация государственной кадровой политики в области образования в постсоветских условиях не должна соответствовать лишь конъюнктурным потребностям заинтересованных лиц и институтов. Ее приоритетные направления должны соотноситься с «внутренней логикой» самой кадровой политики и избираться с учетом наиболее актуальных проблем. Императивы кадровой политики следует соотносить с основными требованиями, которые предъявляются к политике человеком, институтами, обществом и государством.

Кадровая политика государства в сфере образования в современной России и Украине практически лишена стратегического измерения: в ее осуществлении зачастую наблюдается непоследовательность, противоречивость, бюрократические искажения, непродуманность механизмов реализации принимаемых решений. Ощущается недостаток единой методологической базы, поэтому она остается частью стихийной, зачастую экспериментальной, инерционной и даже консервативной. Начать преодолевать подобную ситуацию необходимо с разработки государственной Концепции кадровой политики в области образования, в которой бы определялись ее цель, задачи, ведущие приоритеты, опорные принципы и основное содержание. Кроме того, государство должно четко увязать данную Концепцию с образовательной моделью, принимаемой в стране. В основании такой Концепции должна быть положена ключевая, доктринальная идея о сущности, главном смысле кадровой политики в области образования.

Сегодня кадры образования, прежде всего, педагогические коллективы образовательных учреждений «среднего» звена, находятся в состоянии, которое никак не отвечает тем сложным и во многом почетным задачам, которые ставит перед ними государство. Низкий материальный достаток, невысокие социальный статус и престиж учительской профессии, угроза безработицы, отсутствие перспектив профессиональной мобильности, – далеко не полный перечень характеристик кадров современной системы образования. Можно даже утверждать, что они пребывают в состоянии упадка.

Приоритетными направлениями государственной кадровой политики в области российского образования сегодня становятся:

1. Корректирование нормативной базы кадровой политики в области образования с ориентацией на выявление основных факторов, детерминирующих трансформации императивов и приоритетов государственной кадровой политики в области образования; выработка основных направлений и мер по корректировке кадровой политики в соответствии с демографическими тенденциями, изменениями в мировом экономическом и образовательном пространстве и другими внешними факторами.

2. Научно-информационное обеспечение государственной кадровой политики в области образования; разработка системы мониторинга кадрового потенциала и кадровых потребностей образовательных систем страны и отдельных регионов,

3. Оптимизация учебно-методического обеспечения для создания новой системы подготовки и переподготовки кадров для образования,

основывающейся на парадигме «образование в течение всей жизни».

4. Оптимизация стимулирующих и мотивирующих механизмов кадровой политики с ориентацией на повышение социокультурной привлекательности и социального престижа деятельности в области образования; разработка и внедрение системы социальной защиты кадров образования.

5. Совершенствование системы аттестации работников образования как инструмента мотивирования профессионального роста; разработка и внедрение новых систем стимулирования и мотивирования кадров образования, прежде всего, систем оплаты труда, систем повышения профессиональной квалификации; расширение возможностей кадрового роста, разработка программы «нематериального» повышения престижа профессиональной деятельности в сфере образования.

Таким образом, мировой опыт убедительно свидетельствует: ни одна страна не может обрести достойный статус в мире без развитой образовательной сферы, вбирающей в себя не только традиции и новации, воспроизводящей не только новые знания, но, главным образом, способной к саморазвитию, активному адекватному ответу на вызовы времени. И если реформированию и обновлению подлежат условия и факторы, напрямую связанные со становлением личности, ее культурным и духовно-нравственным развитием, то незаменимым средством такого развития является образование и все, что связано с ним. Для этого необходимо руководствоваться принципами преемственности и рационального консерватизма, позволяющими реформировать на основе созидания и поиска адекватного нашему менталитету развития образовательной сферы, которая для многих стран была, есть и остается стратегической точкой роста, поскольку создает самый эффективный, самый мощный инвестиционный ресурс – человеческий потенциал.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Азьмук Н. А.

канд. экон. наук, заместитель директора Черкасского государственного
бизнес-колледжа
olegsh@krok.edu.ua

Астахов В. В.

канд. юрид. наук, проф., декан факультета «Бизнес-управление»
Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская
академия»
vva@nua.kharkov.ua

Астахова В. И.

д-р ист. наук, проф., советник ректора Харьковского гуманитарного
университета «Народная украинская академия»
rector@nua.kharkov.ua

Астахова Е. В.

д-р ист. наук, проф., ректор Харьковского гуманитарного университета
«Народная украинская академия»
rector@nua.kharkov.ua

Астахова Е. В. (мл.)

канд. экон. наук, доц. кафедры международного бизнеса и финансов
Владивостокского государственного университета экономики и
сервиса
evastahova@ukr.net

Бакиров В.С.

д-р социол. наук, проф., академик НАН Украины, член-корреспондент
НАПН Украины, ректор Харьковского национального университета
имени В.Н. Каразина, заслуженный деятель науки и техники Украины,
председатель Совета ректоров Харьковского вузовского центра
rektor@karazin.ua

Барашев К. С.

канд. техн. наук, доц. кафедры информационных технологий
и математики Харьковского гуманитарного университета «Народная
украинская академия»

Басманова О. Е.

канд. экон. наук, доц. кафедры экономики предприятия Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»
basmanova@ukr.net

Батаева Е. В.

д-р филос. наук, проф. кафедры социологии Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»
bataevaekaterina72@yahoo.com

Белова Л.А.

д-р социол. наук, проф., директор Харьковского регионального института государственного управления Национальной академии государственного управления при Президенте Украины
Lbelova_olga@ukr.net

Бельчикова Л. Я.

учитель высшей категории, учитель-методист Специализированной экономико-правовой школы Народной украинской академии
sepsh@nua.kharkov.ua

Бирченко Е. В.

канд. социол. наук, доц. кафедры социологии Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»
ves77na@mail.ru

Бондарь Т. И.

учитель высшей категории, директор Специализированной экономико-правовой школы Народной украинской академии
sepsh@nua.kharkov.ua

Булатбаева А. А.

д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой педагогики и образовательного менеджмента факультета философии и политологии Казахского национального университета имени Аль-Фараби
a.bulatbaeva@yandex.ru

Быстрянец С. Б.

д-р социол. наук, проф. кафедры международных отношений, истории и политологии Санкт-Петербургского государственного экономического университета
bystriantsev@yandex.ru

Вишневский М. И.

д-р филос. наук, проф., заведующий кафедрой философии
Могилевского государственного университета имени А.А.Кулешова
mgynis@mail.ru

Внукова Н. Н.

д-р экон. наук, проф., зав. кафедрой управления финансовыми
услугами Харьковского национального экономического университета
имени Семена Кузнеця
vnukova25@rambler.ru

Войно-Данчишина О. Л.

канд. юрид. наук, доц., декан факультета последипломного
образования Харьковского гуманитарного университета «Народная
украинская академия»

Гога Н. П.

канд. психол. наук, ст. преподаватель кафедры социологии
Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская
академия»
nata181181@rambler.ru

Дивинская Н. А.

канд. пед. наук, старший научный сотрудник отдела интеграции
высшего образования и науки Института высшего образования
Национальной академии педагогических наук Украины (Киев)
griffnata@ukr.net

Еременко Ю. В.

директор Харьковского физико-математического лицея № 27,
заслуженный работник образования Украины
pml27@bk.ru

Зверко Т. В.

канд. социол. наук, доц., декан факультета «Социальный менеджмент»
Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская
академия»
sm@nua.knarkov.ua

Зеленская Л. Д.

д-р пед. наук, проф. кафедры общей педагогики и психологии высшей школы Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды
zelenskaya_ludmila@ukr.net

Зобова Г. Н.

зав. кафедрой иностранных языков Специализированной экономико-правовой школы Народной украинской академии
sepsh@nua.kharkov.ua

Иванова О. А.

канд. экон. наук, доц., проректор по научно-исследовательской работе Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»
nir@nua.kharkov.ua

Камбур Н. А.

аспирантка кафедры социологии Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»
kambur_92@mail.ru

Кирвас В. А.

канд. техн. наук, доц., проф. кафедры информационных технологий и математики Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»
itm.nua@ukr.net

Климова Г. П.

д-р филос. наук, проф. Национального юридического университета имени Ярослава Мудрого
klimova55@gmail.com

Ковальчик М.

магистр истории, педагогики и социологии, ассистент кафедры истории образования и воспитания Поморского университета (Польша)
trp3@op.pl

Козыренко В. П.

канд. техн. наук, доц., проректор по информационным технологиям
Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская
академия»

kvp@nua.kharkov.ua

Коллин Свен-Олоф (Sven-Olof Collin)

Professor of Corporate Governance and Accounting Linnæus University,
Sweden

Sven.Olof.Collin@lnu.se

Комир Л. И.

канд. экон. наук, доц., зав. кафедрой экономической теории и права
Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская
академия»

Komir-Ludmila@ya.ru

Кондрашихин А. Б.

д-р экон. наук, проф. кафедры экономики и менеджмента Института
экономики и права (филиал) ОУП ВО «Академия труда и социальных
отношений» ФНПР в г. Севастополе

svitok_kab@ukr.net

Коньшева А. В.

канд. пед. наук, доц., зав. кафедрой иностранных языков Минского
инновационного университета (Беларусь)

linavik@yandex.ru

Корниенко В. Н.

канд. ист. наук, доц., декан факультета заочно-дистанционного
обучения Харьковского гуманитарного университета «Народная
украинская академия»

vera_korn2009@mail.ru

Кочубей Н. В.

д-р филос. наук, проф., зав. кафедрой менеджмента и инновационных
технологий социокультурной деятельности Национального
педагогического университета имени М.П. Драгоманова

n.v.Kochubey@ua.fm

Кюода А. П.

канд. экон. наук, доц. кафедры экономической теории и права
Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская
академия»

alex_koyda@list.ru

Красуля М. А.

канд. техн. наук, доц., зав. кафедрой физического воспитания и спорта
Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская
академия»

Pivot09@mail.ru

Кучкова О. И.

учитель Харьковской средней общеобразовательной школы №150

sater_77@yahoo.com

Литвин Н. И.

преподаватель кафедры украиноведения Харьковского гуманитарного
университета «Народная украинская академия»

sepsh@nua.kharkov.ua

Матросова Л. Н.

д-р экон. наук, проф. кафедры государственных финансов
«Харьковского института финансов» Киевского национального
торгово-экономического университета

kfuduefin@gmail.com

Микитюк С. А.

д-р пед. наук, проф. кафедры философско-психологической
антропологии Харьковского национального педагогического
университета имени Г. С. Сковороды

smykytiuk@yandex.ua

Миттельштэд Э. (Ewald Mittelstädt)

PhD, Professor, FH Südwestfalen Университета прикладных наук
(г. Мешед, Германия)

mittelstaedt.ewald@fh-swf.de

Михайлева Е. Г.

д-р социол. наук, проф. кафедры социологии Харьковского
гуманитарного университета «Народная украинская академия»

emihailava@mail.ru

Молодчая Н. С.

канд. филол. наук, зав. общеакадемической кафедрой английского языка Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»
natalia.molodcha@gmail.com

Мургада Тайсир (Mourtada Tayssir)

PhD student (аспирант) Минского инновационного университета
mourtada.tayssir@gmail.com

Назарко О. И.

канд. социол. наук, зав. Центром методической и аналитической работы Коммунального высшего учебного заведения «Харьковская академия непрерывного образования»

Нестерова М. А.

канд. филос. наук, доц. кафедры управления, информационно-аналитической деятельности и евроинтеграции Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова
marja@nesterova.com.ua

Нечитайло И. С.

канд. социол. наук, доц., зав. кафедрой социологии Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»
nechit@ukr.net

Овакимян О. С.

канд. социол. наук, доц. кафедры социологии Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»
soc.nua@ukr.net

Овсянников В. Г.

д-р социол. наук, проф. кафедры прикладной и отраслевой социологии Санкт-Петербургского государственного экономического университета
bystriantsev@yandex.ru

Пивоваров В. Н.

канд. филол. наук, доц. кафедры культурологии Национального юридического университета имени Ярослава Мудрого
v.pivovarov@ukr.net

Подлесный Д. В.

канд. ист. наук, доц. кафедры философии и гуманитарных дисциплин
Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская
академия»

kim_khar@mail.ru

Подольская Е. А.

д-р социол. наук, проф., зав. кафедрой философии и гуманитарных
дисциплин Харьковского гуманитарного университета «Народная
украинская академия»

e.podolskaya@gmail.com

Полищук Н. С.

учитель истории и правоведения Специализированной экономико-
правовой школы Народной украинской академии

sepsh@nua.kharkov.ua

Пономарев А. С.

канд. техн. наук, проф. кафедры педагогики и психологии управления
социальными системами Национального технического университета
«Харьковский политехнический институт»

alex37.10@mail.ru

Посохов С. И.

д-р ист. наук, проф., декан Харьковского национального университета
имени В. Н. Каразина

history@karazin.ua

Пугач В. Ф.

д-р социол. наук, ст. научный сотрудник, профессор института
качества высшего образования НИТУ «МИСиС» (г. Москва)

vfbugach@mail.ru

Пылаева Т. В.

канд. социол. наук, начальник Управления образования
администрации Коминтерновского района Харьковского городского
совета

Резник С. Н.

канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики и психологии управления
социальными системами Национального технического университета
«Харьковский политехнический институт»

svreznik@mail.ru

Решетняк Е. И.

канд. экон. наук, доц. кафедры экономики предприятия Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»
reshetele@yandex.ru

Рипко И. В.

магистр педагогики высшей школы, сотрудник кафедры педагогики и психологии управления социальными системами Национального технического университета «Харьковский политехнический институт»
irina.vodilo@mail.ru

Рябко А. А.

учитель истории Специализированной экономико-правовой школы Народной украинской академии
sepsh@nua.kharkov.ua

Семиноженко В. П.

академик НАН Украины, Председатель Северо-Восточного научного центра НАН и МОН Украины
semynozhenko@isc.kharkov.com

Сидоренко А. Л.

д-р социол. наук, проф., член-корреспондент АПН Украины, директор Харьковского регионального центра оценивания качества образования
office@zno-kharkiv.org.ua

Снопкова Е. И.

канд. пед. наук, доц., зав. кафедрой педагогики Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова

Сокурянская Л. Г.

д-р социол. наук, проф., зав. кафедрой социологии Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина
sokuryanska@karazin.ua

Тарасова Е. В.

д-р филол. наук, проф. общеакадемической кафедры английского языка Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»
otarasova1@mail.ru

Тертичный А. О.

канд. техн. наук, доц. кафедры управления персоналом и экономики труда «Харьковского института финансов» Киевского национального торгово-экономического университета
sater_77@yahoo.com

Тимохова Г. Б.

канд. экон. наук, доц. кафедры экономики предприятия Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»
tymohova@gmail.com

Томашевский Р.

д-р ист. наук, проф., зав. кафедрой истории воспитания и образования Поморского университета (Польша)
trp3@op.pl

Удовицкая Т. А.

канд. ист. наук, доц. кафедры социологии Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»
tudovitska@yandex.ua

Усик Е. Ю.

канд. филос. наук, доц. кафедры социологии Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»
lenus73@ukr.net

Хижняк Л. М.

д-р социол. наук, проф. кафедры прикладной социологии и социальных коммуникаций Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина
Lar.mih@mail.ru

Чибисова Н. Г.

канд. филос. наук, проф., проректор по научно-педагогической работе и воспитанию Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»
chibisova@ukr.net

Шестопа С. С.

канд. юрид. наук, доц. кафедры теории и истории российского и зарубежного права Владивостокского государственного университета экономики и сервиса
evastahova@ukr.net

СОДЕРЖАНИЕ

МОНОЛОГ МЭТРА	3
<i>Бакиров В. С.</i> Трансформация университета, функций и статуса университетского преподавателя	3
ВЫСТУПЛЕНИЯ ЭКСПЕРТОВ	13
<i>Астахова Е. В.</i> «Синдром сопротивления» преподавательского корпуса – новый вызов реформам	13
<i>Семиноженко В. П.</i> Сучасна освіта в контексті нових суспільних викликів	19
<i>Посохов С. И.</i> Профессорско-преподавательский состав Харьковского университета второй половины XIX – начала XX вв.: попытка актуализации исторического опыта	22
<i>Sven-Olof Yrjö Collin.</i> Togetherness as a Governance System for Guiding and Developing the Employees and the University	26
РАБОТА ЗА «КРУГЛЫМ СТОЛОМ». ДИСКУССИЯ	32
<i>Азьмук Н. А.</i> Перспективы использования цифровой занятости в сфере высшего образования	32
<i>Астахова В. И.</i> Профессиональное выгорание педагогов: причины, последствия, возможности преодоления	36
<i>Астахова Е. В. (мл.)</i> Экономическая эффективность кадрового корпуса вуза в современных условиях	40
<i>Астахов В. В.</i> Правовая культура педагога в современной Украине: проблемы и перспективы	44
<i>Basmanova Oksana, Mittelstädt Ewald.</i> Cross Cultural Communication in Education: Challenges and Advantages	49
<i>Батаева Е. В.</i> К вопросу о формировании философской культуры аспирантов	55
<i>Белова Л. О.</i> Підготовка управлінських кадрів для національної освітньої системи	59
<i>Бельчикова Л. Я.</i> Современный учитель: миссия, личность, профессионализм	63
<i>Бирченко Е. В.</i> Выпускники вузов как кадровый резерв преподавательского корпуса высшей школы	66

<i>Бондарь Т. И.</i> Культурно-образовательная среда инновационного учебного заведения как условие развития креативного кадрового потенциала	70
<i>Булатбаева А. А.</i> Формирование антикоррупционных установок в университетской среде	75
<i>Быстрянец С. Б.</i> Современные риски развития высшей школы	79
<i>Вишневский М. И.</i> О мировоззренческом профессионализме педагога-обществоведа	84
<i>Внукова Н. М., Пивоваров В. М.</i> Тренінгові форми для підготовки фахівців з вищою освітою за вимогами Національної рамки кваліфікацій	89
<i>Войно-Данчишина О. Л.</i> Правовое регулирование деятельности научно-педагогических кадров в современной Украине	93
<i>Гога Н. П.</i> Место психологических знаний в профессиональной Я-концепции преподавателя	98
<i>Дівінська Н. О.</i> Викладання в університеті на основі наукових досліджень	102
<i>Еременко Ю. В.</i> Особенности кадрового обеспечения в работе с одаренными учащимися	108
<i>Зверко Т. В.</i> Педагогические династии в образовании: достоинства и проблемы	112
<i>Зеленська Л. Д.</i> Роль і місце вчених рад у формуванні професорсько-викладацького складу університетів України: історико-педагогічний аспект	117
<i>Зобова Г. Н.</i> Сертификация учителей иностранного языка как фактор развития кадрового потенциала учебного заведения	123
<i>Иванова О. А.</i> Интеграция науки и образования как определяющий фактор кадрового потенциала вуза	127
<i>Камбур Н. О.</i> Перспективи розвитку професійного потенціалу викладача в умовах реформування вищої школи в Україні	130
<i>Кирвас В. А.</i> «Перевёрнутое обучение» при формировании информационно-коммуникационной компетентности студентов: роль педагога	133
<i>Клімова Г. П.</i> Інноваційна діяльність викладача вищої школи в процесі його професійного становлення	141
<i>Ковальчик Малгожата.</i> Дидактические кадры в бескорыстном образовании пожилых людей	144

<i>Козыренко В. П., Бараишев К. С.</i> Информационная компетенция кадрового потенциала учебного заведения	146
<i>Комир Л. И.</i> Кадровый потенциал образовательной системы Украины в контексте международных индикаторов	150
<i>Кондрашихин А. Б.</i> Формирование кадров в микросистеме выпускающей кафедры: потенциал конкурсной процедуры	153
<i>Коньшева А. В.</i> Конкурентоспособность преподавателя – основа кадровой политики современного вуза	156
<i>Корниенко В. Н.</i> Роль педагогических кадров в становлении инновационного учебного заведения	160
<i>Кочубей Н. В.</i> Трансверсальні компетенції викладача вищої школи ..	164
<i>Кююда А. П.</i> Система подготовки научно-педагогических кадров в высшей школе	167
<i>Красуля М. А.</i> Формирование педагогического авторитета преподавателя физического воспитания	172
<i>Литвин Н. И.</i> Учитель как воспитатель педагогических кадров	175
<i>Матросова Л. Н.</i> Преподаватель экономики в вузе: новые требования в условиях трансформации системы образования	178
<i>Микитюк С. О.</i> Ресурсний підхід як засіб перетворення освітнього потенціалу навчального закладу	182
<i>Михайлева Е. Г.</i> Профессорско-преподавательский состав в условиях общественного когнитивного диссонанса	186
<i>Молодчая Н. С.</i> Профессионально-этические компетенции преподавателей частных высших учебных заведений	190
<i>Mourtada Tayssir.</i> Human Resources Information System: a Determinant of Modern Educational System	194
<i>Назарко О. И.</i> Развитие профессионального потенциала учителя средствами формального, неформального и информального образования	200
<i>Нестерова М. А.</i> Перспективы применения когнитивных технологий в современной системе образования	204
<i>Нечитайло И. С.</i> Академический этос высшего учебного заведения как среда реализации его кадрового потенциала	208
<i>Овакимян О. С.</i> Использование результатов социологических исследований в преподавательской деятельности	213
<i>Овсянников В. Г.</i> Высшая школа в условиях глобализации: основные тенденции развития	216

<i>Подлесный Д. В.</i> Профессорско-преподавательский корпус России в условиях революции и гражданской войны (1917–1921 гг.): проблема адаптации к социальным изменениям	218
<i>Подольская Е. А.</i> Модерация как путь повышения методической компетентности преподавателя высшей школы	223
<i>Полищук Н. С.</i> Повышение эффективности труда педагога в условиях инновационного учебного заведения	228
<i>Пономарьев О. С.</i> Життєво-ціннісні позиції педагога вищої школи ..	231
<i>Пугач В. Ф.</i> Человеческие ресурсы высшей школы России: структура, тенденции социокультурного развития	236
<i>Резнік С. М.</i> Виклики та перспективи гуманізації сучасної інженерної освіти: роль викладача	241
<i>Решетняк Е. И.</i> Повышение эффективности и конкурентоспособности кадрового потенциала посредством формирования образовательных кластеров	245
<i>Рінко І. В.</i> Формування лідерських та організаційних здібностей студентів як необхідний аспект професійної діяльності викладачів технічних університетів	250
<i>Рябко А. А.</i> Внеурочная деятельность учителя истории как фактор повышения его профессионализма	255
<i>Сидоренко О. Л.</i> Підготовка викладачів до запровадження критеріального підходу при визначенні результатів зовнішнього незалежного оцінювання: перший досвід та перспективи	259
<i>Снопкова Е. И.</i> Актуальность развития методологической культуры педагогических кадров в контексте ключевых вызовов современности	264
<i>Сокурская Л. Г.</i> Кадровый потенциал высшей школы Украины: штрихи к социологическому портрету	268
<i>Тарасова Е. В.</i> Некоторые особенности кадровой политики в высшей школе США	274
<i>Тертичний О. О., Кучкова О. І.</i> Активізація ролі вчителя у викладанні іноземної мови в контексті року англійської мови в Україні	279
<i>Тимохова Г. Б.</i> Особенности институционализации социального капитала высшего учебного заведения	282
<i>Томашевский Роман.</i> Статус преподавателя во второй декаде XXI века	285
<i>Удовицкая Т. А., Пылаева Т. В.</i> Особенности формирования Студенческого контингента современного вуза как вызов преподавателю высшей школы	288

<i>Усик Е. Ю.</i> Научные и педагогические сообщества как социальные сети	292
<i>Хижняк Л. М.</i> Преподаватель университета в условиях внедрения технологий электронного обучения: проблемы построения профессии	296
<i>Чибисова Н. Г.</i> Воспитательные функции современного преподавателя	301
<i>Шестопал С. С.</i> Пути совершенствования государственной кадровой политики в сфере образования	306
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	309

Наукове видання

**КАДРОВИЙ ПОТЕНЦІАЛ
СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ СИСТЕМ:
СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ**

Матеріали
міжнародної науково-практичної конференції

17–18 лютого 2016 року

В авторській редакції

Відповідальна за випуск *О. А. Іванова*
Комп'ютерна верстка *І. С. Кордюк*
Художник *Р. М. Третьяков*

Підписано до друку 15.02.2016. Формат 60×84/16.
Папір офсетний. Гарнітура «Таймс».
Ум. друк. арк. 18,83. Обл.-вид. арк. 20,76.
Тираж 300 пр. Зам. № 40/16.

Видавництво
Народної української академії
Свідоцтво № 1153 від 16.12.2002.

Надруковано у видавництві
Народної української академії

Україна, 61000, Харків, МСП, вул. Лермонтовська, 27.